



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Curso de Mestrado Acadêmico

Gustavo Pereira

**AS ÍMPARES E PLURAIS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS  
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

Rio de Janeiro

Março de 2014

Gustavo Pereira

**AS ÍMPARES E PLURAIS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS  
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Cultura e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr.º Celso Sánchez Pereira

Rio de Janeiro  
Março de 2014

P436           Pereira, Gustavo.  
                  As ímpares e plurais diferenças individuais no processo de formação do educador /  
                  Gustavo Pereira, 2014.  
                  iv, 160f. ; 30 cm.

                  Orientador: Celso Sánchez Pereira.  
                  Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio  
                  de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

                  1. Professores - Formação. 2. Diferenças individuais. I. Celso Sánchez Pereira.  
                  II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. III. Centro de Ciências Humanas  
                  e Sociais. Mestrado em Educação. IV. Título.

CDD – 370.71

Gustavo Pereira

**AS ÍMPARES E PLURAIS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS  
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr.º Celso Sánchez Pereira – Orientador  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Profa. Dr.ª Lana Claudia de Souza Fonseca – Membro Externo  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

---

Profa. Dr.ª Mariana Cassab Torres – Membro Externo  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Profa. Dr.ª Carmen Irene Correia de Oliveira – Membro Interno  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Rio de Janeiro  
Março de 2014

## Agradecimentos

À minha família, primeiro, por ter me proporcionado, desde sempre, uma Educação sem a qual eu não teria chegado às nuances da pessoa que sou hoje e, segundo, por ter me fornecido condições tanto objetivas quanto emocionais, sem as quais não teria sido possível, durante todos estes tempos, a realização deste texto, desde seu projeto, ainda superficial, até sua redação mesma.

Ao grande Celso, pela lição maior, dentre muitas outras, que provou que a figura do professor orientador, em meio à humildade, à dedicação, à ansiedade, muitas vezes em meio também às dificuldades, enfim, frente à irreverência e à inteligência autênticas, pode e deve constituir-se como sendo mais que a de um mero acadêmico doutor, tornando-se, antes, um grande companheiro, cuja relação afetiva estabelecida se mostra isenta das formalidades e hipocrisias da burocracia.

A todos os meus professores, atuais e passados que, em alguma medida, maior ou menor, contribuíram para minha formação, em especial aos professores do PPGEduc da Unirio, que interferiram diretamente em meu trabalho e coadjuvaram para a melhoria deste, e às professoras Lana Fonseca, pela injeção de ânimo que me proporcionou através do incentivo contido em suas palavras e pela indicação de bibliografia valiosa; Mariana Cassab, pela leitura atenta e empenhada deste trabalho e pelas várias correções sugeridas; e Carmen Irene, pela detecção e sugestão prévia dos bons caminhos a seguir para o arremate deste estudo, além do material bibliográfico pessoal, a mim oferecido de prontidão.

Aos meus amigos, especialmente ao Guilherme, não só pelas caronas que me economizavam horas, não só pelos livros sem os quais esse texto não seria possível, mas pela companhia classe e extraclasse; ao Philipe, meu revisor internacional oficial, sempre prontamente disponível a ajudar, e cujo texto a mim enviado despropositadamente integra parte deste trabalho; ao Zezoo, por ter ouvido pacientemente minhas especulações ao longo desses anos, muitas das quais se converteram em linhas mais maduras neste texto; à Aline, pela amizade verdadeira, no interior da qual todos os momentos por ela encarados como fortalecimentos para si se mostraram, no fundo, revitalizantes para mim; ao Leandro, pela parceria presente,

através da qual a renovação e a inspiração criadoras eram sempre garantidas; ao Otto, pelos momentos de fuga mútua da seriedade dos estudos, os quais utilizamos, paradoxalmente, como momentos de reflexão séria; à (mais uma) Aline, por ter cedido gentil e prontamente textos e relatos de experiências metodológicas de seu estudo; à Mariana que, talvez, sem seu encorajamento para que eu fizesse a seleção deste curso, e sem sua companhia para o estudo do que foi o projeto deste, este exato momento não se mostrasse possível; e ao Diego, pela insistência em relaxar e reoxigenar meus pensamentos, com convites sempre irrecusáveis, o que, de fato, se mostrou de grande valia.

PEREIRA, Gustavo. **As ímpares e plurais diferenças individuais no processo de formação do educador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

**RESUMO:** As discussões concernentes à Educação, no Brasil, têm crescido significativamente, considerando-se nossas últimas décadas. Em particular, o debate sobre o processo de formação do educador parece mostrar-se, atualmente, como a categoria que apresenta maior volume de trabalhos e pesquisas. No entanto, relativamente pouca atenção tem sido efetivamente dada a esse aspecto. O presente estudo procura discutir a importância que a noção de diferença, individual, pessoal, apresenta no processo de formação de professores, pela licenciatura, mais especificamente, propondo a inserção desta ideia como um fundamento deste processo formativo. O ponto de partida adotado como referencial teórico e metodológico conta com uma varredura do pensamento de Paulo Freire acerca do processo de formação do educador, em geral, pensamento a partir do qual se procura encontrar subsídios teóricos e conceituais tais que permitam a implantação da ideia de diferença como um indispensável aporte teórico a ser incorporado pelas licenciaturas como princípio estruturante desta prática de formação. A noção de diferença aqui apresentada, por sua vez, remete à sua interpretação advinda da filosofia contemporânea, que vê em Gilles Deleuze um célebre contribuinte desta questão. Assim, este estudo se baseia no pensamento freireano sobre formação do professor e, recorrendo à interpretação filosófica deleuzeana do conceito de diferença, propõe a composição desta ideia com tal processo educacional. O presente texto evidencia a magnitude da noção aqui denominada diferença individual enquanto referência de fundamento para se pensar a formação do educador, e assevera que tal proposta representa grande relevância e pertinência ao aspecto epistemológico desta formação de professores que se processa nas licenciaturas. A partir da recorrência bibliográfica de base freireana foi possível perceber que há, no interior do processo de formação do educador, em geral, uma carência de postura que leve em conta aspectos das diferenças individuais dos educandos envolvidos em tal processo, e que, a partir desta demanda, há condições teóricas de se estabelecer a noção de diferença como um importante parâmetro de fundamentação para a formação de professores. Essa inserção da ideia de diferença individual no interior do processo de formação do educador também levou ao reconhecimento de que, ao longo de todo esse processo de formação, é exigido que o foco das licenciaturas deva se voltar para a problematização consoante à individualidade e às diferenças constitutivas de todos os atores então copartícipes de tal fenômeno educativo. A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a importância da noção de diferença para esse processo de formação do educador é a temática central em torno da qual gira o presente texto.

Palavras-chave: Diferença; Individualidade; Formação do Educador.

**ABSTRACT:** The discussions concerning Education, in Brazil, have increased significantly, considering our last decades. In particular, the discussion on the process of teacher education seems to show up, nowadays, as the category that has the highest number of papers and researches. However, relatively little attention has been effectively given to this aspect. This study aims to discuss the importance that the notion of difference, individual, personal, brings to the process of teacher education, at the teaching major degree course, specifically, proposing the inclusion of this idea as a foundation to this educational process. The starting point adopted as the theoretical and methodological framework performs a scan of Paulo Freire's thinking about the process of teacher education, in general, thought from which we try to find conceptual and theoretical basis which allow the deployment of the idea of difference as an indispensable theoretical contribution to be incorporated by teacher education degrees as a structuring principle of this teacher training practice. The notion of difference here presented, in turn, refers to its interpretation arising from contemporary philosophy, which sees in Gilles Deleuze an illustrious contributor of this issue. Thus, this study is based on Freire's thought on teacher training and, appealing to the deleuzian philosophical interpretation of the concept of difference, proposes the composition of this idea with such educational process. This paper highlights the magnitude of the notion here named individual difference as basis reference for thinking about the teacher education, and asserts that such proposition represents great relevance and convenience to the epistemological aspect of the teacher training that takes place in teacher degree graduation courses. According to this bibliographic recurrence based on Freire, it was possible to identify that there is, within the teacher education process, in general, a lack of posture that considers aspects of individual differences of the students involved in such a process, and regarding this demand, there are theoretical conditions to establish the notion of difference as an important basis parameter for teacher training. This insertion of the idea of individual difference within the process of teacher education also led to the recognition that, throughout this training process, it is required that the focus of the teacher education degree courses should turn to the problematic depending on the individuality and constitutive differences of all actors, at that time, co-participants in such educational phenomenon. The issue of teacher training alongside the thinking of the importance of the notion of difference to its the process is the central theme of the present text.

**Keywords:** Difference; Individuality; Teacher Education.



## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I – A Formação do Licenciado em Biologia .....</b>	<b>18</b>
1.1 Aspectos Político-Histórico-Pedagógicos do Curso .....	19
1.2 O Campo do Ensino de Biologia .....	34
1.3 A Prática Docente em Biologia .....	47
<b>Capítulo II – Formação do Educador e Diferença: Referenciais Teórico- Metodológicos .....</b>	<b>63</b>
2.1 Decisões Metodológicas .....	68
2.2 Formação do Professor: Uma Visão Crítica .....	73
<b>Capítulo III – As Diferenças Individuais .....</b>	<b>91</b>
3.1 Diferença Interna .....	96
3.2 Multiplicidade, Autenticidade e Pluralidade .....	103
3.3 Diferença como Referência de Fundamento para a Formação do Educador .....	108
<b>Capítulo IV – Questões e Discussão .....</b>	<b>128</b>
4.1 A diferença na formação do educador .....	129
4.2 A diferença da formação do educador .....	140
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>149</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>157</b>

## Apresentação

Estas primeiras palavras têm o intuito de descrever aspectos gerais do estudo aqui presente, trazendo, primeiro, um breve percurso acadêmico do autor, o que conta com a exposição da origem e motivação deste trabalho como pesquisa, seguindo-se, então, uma apresentação global do campo em que se dá a discussão deste, o anúncio dos objetivos pretendidos, seus pressupostos teóricos assumidos e sua proposta metodológica, além de sua hipótese, de algumas questões que eventualmente orientam o desenvolvimento da pesquisa e, por fim, da justificativa desta empreitada. Assim, esta seção comunica, de forma geral, os principais assuntos problematizados no interior do tema desenvolvido.

Para início de retrospectiva, é oportuno mencionar que a origem desta investigação aqui apresentada guarda raízes no início de minha atividade acadêmica na Universidade, que se deu em 2007, ano em que me tornei discente da Escola de Ciências Biológicas<sup>1</sup> da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pelo título de Licenciatura Plena. A escolha pelo curso de Biologia, e mais especificamente pela modalidade Licenciatura, tem uma justificativa toda própria, remontando às minhas indagações e aos meus questionamentos recorrentes na época, acerca da vida, em sentido amplo, e remontando também aos meus anseios associados à possibilidade futura de atuação que vislumbrei na figura do professor. Sempre tive em mente o indiscutível poder de transformação que tal figura exerce sobre as mentes violentamente confinadas numa sala de aula que, ali, em muitas das vezes, são castradas de raciocínio autêntico e pensamento criativo. Desta forma, a escolha da modalidade Licenciatura estava, aqui, atrelada à escolha da Biologia.

Após ter iniciado o curso, em pouco tempo pude perceber que as questões mais fundamentais sobre a vida, justamente aquelas que haviam despertado minha curiosidade e me conduzido a estudar Ciências Biológicas eram, senão negligenciadas, efetivamente pouco trabalhadas, ao menos no nível da graduação, o que aflorou em mim um interesse por um ângulo de investigação acerca desta questão da vida e também sobre outros assuntos tal que assumisse um caráter menos técnico, descritivo e mecanicista, e se dispusesse a apresentar um viés mais humano ou filosófico. Assim, em

---

<sup>1</sup> Antiga Escola de Ciências Biológicas (ECB). Em 2009, a Escola de Ciências Biológicas da UNIRIO passou a se chamar Instituto de Biociências (IBIO).

2008, dei início ao curso de graduação em Filosofia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também pelo título de Licenciatura.

Em suma, a escolha por estes cursos de graduação foi, mais que tudo, uma busca, por assim dizer, por suprir algo que insistia em vigorar nos meus pensamentos, que apenas mais tarde identifiquei como sendo uma maneira interdisciplinar imatura e aparentemente utópica com que se esperava que a graduação procedesse em seus mais distintos cursos, mas especialmente nas licenciaturas.

Somente próximo à metade oficialmente prevista do tempo de graduação que, finalmente, me senti à vontade para dar início a alguma atividade de cunho acadêmico-profissional. Foi neste momento, em 2009, que comecei a atuar como bolsista Monitor no Museu Espaço Ciência Viva (ECV), uma organização de Divulgação Científica sem fins lucrativos.

A atividade mais comum do museu se prestava, em linhas gerais, a atender escolas da rede pública e privada, dos diversos segmentos de ensino, com o intuito de desconstruir as eventuais dificuldades teóricas e/ou práticas comumente envolvidas no ensino das ciências naturais, no trabalho com estas chamadas “ciências duras”, servindo-se, para isso, de simples experimentos e outras práticas emblematicamente didáticas sobre os mais diversos assuntos trabalhados por essas referidas áreas. Além disso, simultaneamente às suas exposições científicas fixas e provisórias, o ECV buscava associar e promover questões de caráter social, mediante problematizações e esclarecimentos quanto à importância de algumas relações entre ciência e sociedade, por meio de projetos majoritariamente associados às Ciências Biomédicas.

Ao longo da parceria firmada com o museu, me foi oportunizada uma infinidade de tarefas de mediação com o público escolar e com o público “leigo” em geral. Levando-se em conta que realizar uma exploração do tema da mediação aqui não se constitui, de forma alguma, uma meta de trabalho, nem passa por esta, ainda assim parece ser um privilégio destacar alguns detalhes que puderam ser notados a partir dessas mediações no ECV, nos quais se pode enxergar, de certa maneira, um embrião de parte da futura problematização que este trabalho procura apresentar. Em outras palavras, destaco, agora, a relevância do ECV para o desenvolvimento de minha formação acadêmica, profissional e, mais estritamente, como inspiração de aspectos deste texto, e passo a uma breve consideração dos questionamentos que o trabalho no ECV suscitou sobre a prática docente.

Em geral, as tarefas de mediação, ao menos nas que estive envolvido, ao contarem com a interação com o público (tanto o das escolas, quanto o público supostamente leigo, de visita voluntária), objetivavam, primeiro, a desmistificação de algumas dúvidas e curiosidades popularmente envolvidas com o tema de que se tratava na oportunidade, seguida da intenção de se despertar a conscientização sobre tais temáticas, explicitando-se a importância social de uma dada questão, bem como a de se propiciar a criticidade perante o assunto e, só então, em consequência disso, visava-se a exploração dos conhecimentos científicos, propriamente ditos, mobilizados pela discussão em pauta. De uma forma mais direta e coloquial, o ECV zelava pela curiosidade, pelo lúdico, pelo prazeroso e pelo significativo como aspectos necessários (ainda que não suficientes) ao tratamento da ciência e de seu “ensino”, ou divulgação, mais propriamente.

Em decorrência disso, portanto, a mediação se assemelhava a uma conversa informal, descontraída, gostosa e interessada, que era apenas organizada e orientada por um conhecedor cientificamente (leia-se academicamente) legitimado para tanto, em resultado da qual se exploravam os mais diversos<sup>2</sup> conceitos e fenômenos das ciências naturais, destacando-se sua relevância social, tecnológica e ambiental. Podia-se considerar, na maior parte das vezes, que tais mediações eram um sucesso, sob a perspectiva didática, pedagógica ou educacional, como um todo.

Sobre este resultado, então, algumas nuances não devem passar despercebidas, sendo duas delas de destaque inegável. A primeira é a que diz respeito ao modo como a atividade era desenvolvida. Por encarnar uma conversa, um verdadeiro diálogo, esvaziado das pretensões típicas da escola como ensinar, avaliar, etc., a mediação se despia de um caráter supostamente formal, compulsório, o que contribuía para seu sucesso, e o que indica aspectos de um caminho promissor à prática docente em geral.

Outra característica admirável das mediações, a qual decorre da primeira, por assim dizer, reside em que, nestas ocasiões, o mediador vê no público de sua audiência uma demanda real de interlocução, isto é, para o mediador, cada um e todos os envolvidos na atividade são, de fato, importantes e indispensáveis, o que faz com que, de certa forma, a prática educativa que ali se estabelece seja endereçada particularmente

---

<sup>2</sup> Não se realizava a problematização de diversos fenômenos e conceitos naturais numa única atividade ou ao mesmo tempo. Na verdade, o ECV detinha uma multiplicidade de assuntos já prontos para serem desenvolvidos, um dos quais era eleito conforme o caso da visita (muitas vezes o tema a ser trabalhado no museu era sugerido pelo responsável pelos visitantes), conforme a atividade e conforme o objetivo previamente estabelecido.

a cada indivíduo participante, ao mesmo tempo reconhecendo, absorvendo e trabalhando suas diferenças, além de também envolver a coletividade constituída por todos estes. Como comparação, ao refletir sobre o processo de decifração da palavra, que empregava em seus métodos de educação popular e de alfabetização de adultos, Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (2003), chega a um resultado interessante, e que pode ser posto como analogia para esta situação aqui retratada. Apropriando-me das palavras do educador brasileiro, pode-se dizer que a mediação no ECV *fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele.* (FREIRE, 2003, p. 11)

Admitindo-se e levando-se em consideração as peculiaridades da mediação como, por exemplo, o fato desta proceder num espaço especialmente projetado para tanto (o museu, neste caso); o fato de, em princípio, esta ser uma decisão do visitante, ou seja, por apresentar um caráter voluntário; o fato de que a mediação não se dá sob a pressão usualmente negativa que automaticamente se instala quando se insere um sistema de avaliação em meio ao processo de ensino-aprendizagem; também pela própria prática de mediação como uma novidade para grande parte de seu público, e portanto encantadora, admirável; assim como pela figura daquilo que seria o professor encontrar-se substituída pela figura do mediador, que apresenta uma postura pedagógica distinta da entendida como requerida por aquele etc.; enfim, reconhecendo-se particularidades deste modo específico de prática educativa em ciências, pode-se mesmo assim chegar a um resultado que, a esta altura, se mostra como uma impressão adquirida a partir da experiência de trabalho no ECV: quando se dirige verdadeira e imediatamente o discurso à pessoa, ao indivíduo, quando se admite e se trabalha sobre as particularidades dos educandos, quando se assume a diferença pessoal, o resultado da mediação, seja ela de que natureza for e na maior parte das vezes, mostra-se satisfatória.

As atividades no Museu Espaço Ciência Viva adquiriram proporções maiores que meu cotidiano podia suportar, a saber, o estudo regular e profundo demandado pelos dois cursos de graduação, além de todo um encanto pela vida típico de um jovem em seus 20 e poucos anos. Ao perceber tal condição, hesitei em abandonar o projeto que desenvolvia na instituição, pois embora as dificuldades pragmáticas de se dedicar ao projeto fossem bastante claras, as atividades lá desenvolvidas eram, ao mesmo tempo, absolutamente satisfatórias, tanto afetiva quanto academicamente. Enfim, em meio a uma turbulência de tarefas, a difícil decisão por deixar o Museu Espaço Ciência Viva foi tomada: no final do ano de 2009, afastei-me do cargo de monitor que exercia.

Mesmo após a minha saída oficial da instituição, continuei participando, como voluntário, de algumas atividades promovidas pelo museu, conforme era possível. Prossegui nesta condição até o início do ano seguinte. Isso quer dizer, no mínimo e sem dúvidas, que o ECV se figurou como um grande aliado à minha formação e, por isso mesmo, se mostrou um grande estimulador de muitas questões sobre a prática educativa, algumas das quais levei adiante, lapidando-as, oportunamente.

Em 2010, por créditos do Estágio Supervisionado em Ciências e em Biologia, tornei-me estagiário do Colégio Pedro II, onde permaneci por dois semestres, como previsto. Nesta oportunidade, tive o privilégio de conhecer mais sobre a organização, planejamento e execução de atividades pedagógicas, bem como de perceber imediatamente, sem mediação, isto é, diretamente, as relações que se estabelecem entre a figura do professor e a do estudante, entre os próprios professores e entre os próprios estudantes, entre funcionários e educadores, entre educandos e funcionários, entre corpo diretivo e estudantes, entre vigias, professores e estudantes, etc., além de outras relações sociais e de poder ali embutidas, como em qualquer outra atividade. Neste sentido, essa experiência proporcionada pelos créditos das disciplinas de Estágio Supervisionado também se constituiu como uma grandiosíssima influência para o surgimento de questionamentos baseados em observação, detendo prós e contras, como será adiante desenvolvido.

Também em 2010, durante o curso de uma disciplina<sup>3</sup> obrigatória pela Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIRIO, tive a feliz oportunidade de perceber a real e profunda contundência das discussões no campo da Educação. A significação pessoal deste momento foi tamanha que, como resultado desta etapa, tornei-me Monitor bolsista da disciplina de Didática, em 2011, função que, com pesar, exerci apenas por um e no último semestre da graduação. Foi por conta da necessidade de elaboração de um relatório de atividades referente a esta monitoria que, a partir de então, um estudo sobre as diversas e legítimas concepções dos licenciandos acerca das Ciências Biológicas teve seu início. O enfoque se dava na intenção de explorar e evidenciar a pluralidade de interpretações acerca da Biologia e de seu ensino, as diversas formas que este processo assumia e as particularidades de cada caso.

---

<sup>3</sup> Refiro-me à disciplina de Didática, do Departamento de Didática (DID) da Escola de Educação (EE) do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH) da UNIRIO, ministrada, na ocasião, pelo professor Dr. Celso Sánchez Pereira.

A necessidade de interromper este estudo, por conta da integralização da graduação, em associação com os promissores e relevantes resultados que a pesquisa vinha sinalizando, configurou-se algo lamentável. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (PPGEdu), por sua vez, foi uma chance de se dar prosseguimento a alguns determinados aspectos desta mesma pesquisa, os quais foram posteriormente mais bem definidos e aqui desenvolvidos.

Ainda retendo-se no estudo viabilizado pela monitoria, uma série de documentos contendo relatos e impressões pessoais, produzidos como parte das tarefas acadêmicas propostas aos licenciandos alunos da disciplina em que se dava a atuação como Monitor, foram processados e arquivados, tendo este material servido para balizar e organizar parte considerável da investigação aqui proposta. Isso significa que apesar de o estudo associado à monitoria ter findado, tanto a parceria estabelecida com o professor responsável pela disciplina na qual era realizado o estudo, bem como metodologias, processos, pontos de vista, discussões e orientações já produzidas, não foram em vão.

Embora também a pesquisa aqui apresentada seja, em muitos aspectos, consideravelmente distinta do estudo realizado no âmbito da referida monitoria, alguns elementos presentes nesta última ainda se fazem presentes aqui, como, por exemplo, o tema central.

A propósito, passando à apresentação do tema deste estudo propriamente dito, o primeiro passo adequado a essa tarefa parece ser uma exposição bastante geral da constituição das investigações científicas no campo da Educação e, neste, acerca do âmbito da Formação de Professores, dada a imensidão das referidas áreas, além da vastíssima produção acadêmica sobre estes assuntos.

Quanto a isso, uma breve visita à história permite lembrar que *a pesquisa científica no campo da Educação é atividade regularmente existente no Brasil desde fins da década de 1930*, mas que, no entanto, configura-se *um empreendimento inicialmente restrito, sendo realizado predominantemente em instituições ligadas à administração pública*. (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006, p. 261)

Pesquisas recentemente realizadas, como a de Viana et al. (2012, p. 18), afirmam que *a produção na área de Educação que trata sobre a formação de professores vem crescendo significativamente nessas três últimas décadas no Brasil*<sup>4</sup>, ressaltando que,

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes, cf. os estudos de MARCELO, C. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75,

justamente nessa época, final dos anos 70 e início dos anos 80, se dá uma explosão na criação de comissões, comitês, congressos, conferências e encontros, com o intuito de se pensar a formação de professores e, em especial, as licenciaturas.

Com relação à Biologia mais especificamente, área pessoalmente experimentada, cuja formação em licenciatura funcionou como parte do estímulo e motivação para a realização desta pesquisa, pode-se dizer que *desde 1984 acontecem os encontros “Perspectivas do Ensino de Biologia” (EPEB), organizados inicialmente pela Faculdade de Educação da USP e posteriormente em conjunto com outras universidades e apoio da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO)*. Cabe ressaltar, em oportunidade, que a própria *SBEnBio nasceu e se estruturou no interior desses encontros* (MARANDINO, 2005 *apud* TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006, p. 265).

Tudo isto ajuda a mostrar que esses eventos e outros afins no campo da Educação, ao reunirem professores, alunos, pesquisadores e demais interessados na divulgação de pesquisas, publicação de seus resultados, intercâmbio de conhecimentos e organização de associações de pesquisadores, denotam a importância do movimento da pesquisa no referido campo, nos âmbitos acadêmico e científico. A área também conta com periódicos gerados para socializar os resultados das investigações e questões pertinentes. (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006)

Pelo menos e especificamente para o caso das pesquisas em formação de professores, não é de se espantar, portanto, que *entre esses estudos, a formação inicial e as licenciaturas despontam, respectivamente, como a categoria e a subcategoria que apresentam maior volume de trabalhos e pesquisas*. (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006 *apud* VIANA et al., 2012, p.18)

Mais adiante no tempo, os debates acerca da formação do professor parecem perder um pouco de sua força, comparativamente a estudos de outras naturezas também da área da Educação, como os que focam nas questões de ensino e aprendizagem, os que versam sobre psicologia da educação e algumas produções que problematizam as políticas públicas em educação. *Posteriormente, isto é, nos anos 2000, temos a*

---

set./dez. 1998; de Marli André (2002) e Íria Brzezinski (2006), estes dois últimos contidos nas referências aqui presentes.



*publicação de dispositivos legais que novamente colocam a formação inicial de professores no centro do debate acadêmico sobre o tema*<sup>5</sup>. (VIANA et al., 2012, p. 19)

Neste sentido, é verossímil a postura de Gouveia (1971 *apud* Teixeira; Megid Neto, 2006, p. 261), ao defender a ideia de que a pesquisa educacional há muito tempo tem apresentado uma incontestável relevância e aceitação tanto social quanto acadêmica, mostrando que *o reconhecimento da importância da pesquisa em Educação pode ser remetido a 1938, quando se instala o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)*.

Feito essa espécie de *trailer* da consolidação da atividade da pesquisa na área da Educação, com foco na Formação de Professores pelas Licenciaturas, em geral, no Brasil, procurando mostrar a importância deste movimento, cabe situar mais especificamente o presente exame, ressaltando que esta investigação tematiza, mais precisamente, o processo de formação do educador, e propõe como sendo indispensável a esta questão a reflexão sobre a importância da noção de diferença para tal processo de formação.

Portanto, este trabalho tem, em linhas gerais e em resumo, o objetivo de apresentar, propor e evidenciar a importância da noção aqui denominada de diferença, individual, pessoal, no processo de formação de professores, configurando-se, assim, uma discussão epistemológica no interior da questão da formação do educador.

Em suma e em outras palavras, este estudo se lança a destacar a noção do que se propõe, nesta oportunidade, sob o conceito filosófico de diferença, como uma relevante referência de fundamento para se pensar a formação de professores.

Já que vem ao caso, quando se posiciona o foco de discussão sobre o modo como a produção acadêmica elabora as investigações neste campo, torna-se algo

---

<sup>5</sup> Referência aos pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001, e às resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, contidos em:

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, maio 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

facilmente percebido em muitos estudos que, *com relação às abordagens teórico-metodológicas, a grande maioria das pesquisas sobre formação de professores constitui-se de estudos de caso associados a análises documentais e entrevistas.* (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006 *apud* VIANA et al., 2012, p. 19)

Quando não, outra grande parte destas não só se caracteriza, mas também se auto intitula como um estudo do tipo Estado da Arte, isto é,

uma investigação que analisa, num recorte temporal definido, as características da evolução histórica e os movimentos de um determinado campo de pesquisa, revelando: continuidades e mudanças de rumo, as tendências temáticas e metodológicas, os principais resultados das investigações, problemas e limitações, as lacunas e áreas não exploradas, detectando vazios e silêncios da produção, e indicando novos caminhos para as pesquisas num futuro próximo. (MEGID NETO; PACHECO, 2001; HADDAD, 2002; SOARES, 2006 *apud* TEIXEIRA; MEGID NETO, 2011, p. 561)

Percebido isto e com a intenção de se realizar uma pesquisa que “não só” se revele um estudo de caso particular ou, por outro lado, que “não apenas” se lance a tratar de um período histórico do problema, já se pôde definir certa preferência por uma determinada maneira a ser empregada para se perfazer a argumentação a ser desenvolvida neste estudo, isto é, já foi possível organizar uma proposta teórico-metodológica de trabalho. Baseado principalmente nas imensas contribuições do educador brasileiro Paulo Freire (\*1921 – †1997), trata-se de tentar encontrar, em aspectos gerais de seu pensamento, como um todo, evidências a partir das quais possa ser pensada uma proposta de formação do educador, e na qual se identifique subsídios teóricos e conceituais tais que permitam a implantação da ideia engendrada pelo que aqui se chamou de diferença, como um indispensável aporte teórico ao âmbito epistemológico deste processo educativo de formação. Numa precisão, não se trata propriamente de sair em busca, no interior do pensamento de Paulo Freire, de um suposto reconhecimento e de uma problematização que este venha a realizar acerca da importância da noção de diferença para a formação de professores, mas mais precisamente de detectar condições em sua obra que sinalizem na direção de uma tal colocação e permitam sua proposta, isto é, trata-se de perceber e evidenciar a afinidade freireana a esta questão da relevância da ideia de diferença individual para a formação do educador.

Paralelamente a esta iniciativa e com vistas a constituir uma fundamentação conceitual da ideia de diferença filosoficamente coerente com a proposta apresentada,

isto é, que seja propícia a esta articulação entre formação do educador e diferença, foi evocado o filósofo francês contemporâneo Gilles Deleuze (\*1925 – †1995), como a inspiração para a concepção aqui presente desta referida noção, sob sua interpretação bastante única e completa.

Assim, fica anunciada, em linhas gerais, a proposta metodológica a ser empregada neste trabalho, em via da qual se espera ser possível atingir a meta traçada. Numa palavra, este estudo é marcado, portanto, por um viés conceitual e bibliográfico.

André (2001, p. 52 *apud* Teixeira; Megid Neto, 2006, p. 263) mostra que a análise da literatura recente sobre a pesquisa educacional brasileira revela que *o momento atual é caracterizado por uma postura reflexiva, isto é, um “interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento”*.

A despeito de não exata e minuciosamente rever e/ou analisar grande parte da produção do campo da formação de professores, especialmente de biologia, o trabalho aqui presente ainda assim pode ser entendido como um estudo que incorpora traços de uma natureza reflexiva, configurando-se uma discussão a partir da formação do educador e no interior da própria formação do educador. Este estudo, assim, opta por valorizar e adotar uma postura reflexiva, na medida em que propõe investigar aspectos acerca dos fundamentos ou dos princípios do próprio processo de formação do educador, procurando-se oxigenar, ao mesmo tempo, alternativas para um contínuo repensar desta mesma questão.

A ideia apresentada como ponto de partida para esta investigação desenvolvida considera, como pressuposto, que a maior parte da atenção prestada pelo processo de formação de professores, no que diz respeito à sua própria constituição enquanto prática educativa, ultimamente vem incidindo meramente sobre suas questões de ordem exclusivamente prática, pragmática, que eventualmente emergem ao longo do andamento da execução concreta deste fenômeno, enquanto atividade humana comprometida com a formação de sujeitos. Em outras palavras, a formação do educador, em geral, parece estar unicamente preocupada com a realização efetiva, objetiva, do decurso das próprias atividades educativas demandadas pelo processo de formação de professores, como, por exemplo, as aulas teóricas ordinariamente ministradas, os relatórios discentes, os estágios de observação, as regências de turma, etc. Estas instâncias, por mais que sejam absolutamente relevantes e indispensáveis mesmo para uma sólida formação docente, estão ainda sendo percebidas, por assim

dizer, como apenas um aspecto estanque (aspecto puramente pragmático, prático) deste fenômeno maior chamado Formação do Educador, como descoladas de uma prévia fundamentação conceitual que lhes confere consistência.

Essa detecção sinaliza, portanto, que tal prática educativa costumeiramente se atém ao âmbito pragmático envolvido no fenômeno da formação, e se satisfaz com este, não problematizando propriamente o conceito fundamental de formação. Isto equivale a dizer que o exercício da formação de professores carece de seriedade e profundidade ao voltar-se para os fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam e concebem a ideia maior, conceitualmente mais abrangente, de Formação, propriamente dita, isto é, o conceito mesmo; fundamentos teóricos e filosóficos os quais, antes da execução mesma das atividades formativas práticas, como as acima exemplificadas, são necessários à concepção da prática de formação de professor a ser empregada, justamente porque, primeiro, por princípio, são estes que viabilizam e orientam teoricamente a possibilidade de realização prática desta última.

Outra situação que orienta e estimula parte da argumentação empregada neste trabalho se deita sobre a noção de que a formação de professores tem de vincular ao educando que se encontra em processo de formação a consciência de que nem o professor é o único sujeito do processo educativo, detentor do único modo de conhecimento legítimo, nem há condições possíveis para a ideia da efetiva transmissão neutra de conhecimentos a seus futuros alunos, operando-se numa verticalidade de saberes que vai da direção daquele que sabe, o professor, para aquele que deve saber, o aluno.

Muito pelo contrário, a plena formação como professor depende precisamente da renegação a este tipo de conduta que é, antes, forjada seguindo determinados princípios teóricos neoliberais por sua vez incorporados à atual prática educacional de formação. Em outras palavras, a prática educativa da formação do educador deve estar constantemente atenta à *ideia de que um professor é um “materializador de palavras”, pois as palavras que saem de nós, esvaziam-se até chegar ao outro, para que sejam novamente preenchidas de sentido.* (FONSECA, 2012, p. 30-31)

Considerando-se tudo isso, ao ensaiar esse movimento de tentativa de se propor a inserção da noção que se ousou denominar de diferença no âmbito epistemológico da formação do educador, é possível já perceber algumas questões que se anunciam a partir da composição entre estes elementos.

Por exemplo, nesse sentido, parece ser possível desvincular-se o fazer científico ou mesmo o estudo e o ensino de uma Ciência, processos esses que se dão na formação de professores, no interior da licenciatura em Biologia (somente para citar um exemplo específico), de uma perspectiva pessoal adotada na realização desses fenômenos, ou seja, em última instância, parece ser admissível desvincular as práticas educacionais envolvidas no processo de formação do educador da ideia de diferença individual, mediante a qual o campo científico em questão adquire um tom próprio, uma característica marcada pela individualidade?

Outra questão que se mostra nesse cenário indaga: é ou não responsabilidade da prática educativa de formação do professor considerar a forma como as experiências e etapas particulares dos indivíduos influenciam o processo de desenvolvimento de suas potencialidades, devido às diferenças individuais que estes exibem e, se o é, em que medida isso deve ser admitido; total ou parcialmente?

Seguindo adiante nas questões, uma possível consequência da adoção da ideia de diferença e da perspectiva da individualidade no cenário da formação do educador é a dificuldade em se obter parâmetros, diretrizes e critérios que possam legitimar e conferir validade formal aos conhecimentos que venham a ser construídos nesse âmbito, na medida em que, sob a ótica proposta, essa tal diferença, que é individual, faria com que, à primeira vista, os parâmetros empregados para a construção e para a legitimidade de tais conhecimentos fossem também particulares.

A esta altura, há de se interrogar também quanto ao próprio educador, enquanto um indivíduo que, justo por isso, se vê também imerso numa diferença individual que o constitui e o define enquanto tal: espera-se ser possível, nessa condição de professor, livrar-se de maneira absoluta das influências das diferenças individuais, de forma a proceder à prática docente sob uma concepção pura e objetiva dos conhecimentos que ali estarão envolvidos?

Estes são alguns dos questionamentos que representam até mesmo dificuldades que surgem em consequência da proposta de anexação da noção de diferença ao interior do processo de formação do educador, e cujas sugestões de respostas vão sendo gradualmente delineadas ao longo das seções.

É extremamente importante que seja uma unanimidade a ideia de que a prática educativa de formação do educador é um processo complexo, que requer dedicação e tratamento especiais, à altura de sua relevância social ou mesmo humana, de uma maneira geral, visto que os educadores formados serão os futuros detentores de certa

forma de poder e influências ideológica, política, filosófica, etc. sobre a sociedade, a qual se apoia quase cegamente na função da escola, sem uma devida reflexão sobre a qualidade da formação humana e pessoal que ali se estabelece. Isto significa dizer que a formação de educadores é uma questão educacional que condiciona<sup>6</sup>, direta ou indiretamente, alguns elementos os quais participam efetivamente das mais diversas relações sociais, na medida em que apresentam uma interferência real na maneira como as novas gerações concebem e, assim, constroem uma visão de mundo e, por conseguinte, de (con)vivência em sociedade.

Assim, a relevância deste problema esboçado justifica-se na intenção de apontar caminhos que sejam coincidentes com o mérito e com a magnitude reais a que faz jus a reflexão teórica exigida pela prática educativa da formação de professores, chamando a atenção e evidenciando que algumas de suas questões fundamentais, especialmente as que se dão no interior do processo de formação do educador, não podem ser negligenciadas.

A ideia contida e vinculada, portanto, é a de que investigações e questionamentos como esse aqui presente são imprescindíveis para se construir uma crítica reflexiva acerca da dimensão da importância que apresentam alguns elementos de fundamento do processo de formação do educador, isto é, elementos que embasam e sustentam tal processo de formação.

Um estudo que investigue crítica e reflexivamente a proposta da inserção da noção de diferença individual no processo de formação do educador diz respeito não apenas ao aspecto pragmático da Educação, ou seja, às atividades educacionais propriamente ditas, como a de ensino ou a da prática docente em geral, mas também (e principalmente) toca no plano teórico-metodológico da constituição conceitual deste fenômeno chamado formação de professores, ao interceder nos próprios fundamentos desta prática educativa, fundamentos os quais sustentam e orientam tal processo.

Tendo, assim, um objeto delimitado, um objetivo definido, ideias pressupostas e um caminho possível para tanto adotado, que gerou resultados e questões, passamos ao desenvolvimento mesmo da pesquisa, o que contou com diferentes momentos e muito

---

<sup>6</sup> Não que a atividade educacional da formação do educador determine condições sociais, assumindo-se, assim, uma interpretação fatalista e passiva perante a história da humanidade, condição ideológica afim à postura neoliberal, na qual os homens se veem como meros objetos com destinos predeterminados. Significa, por outro lado, dizer que a formação de educadores é uma questão educacional que influencia relações sociais, ainda que de maneira forte, mas não necessariamente inexorável.

trabalho. O desenrolar desse tal estudo se encontra apresentado a seguir, no presente texto, com a seguinte organização:

Capítulo I – A formação do licenciado em biologia, em que se faz uma caracterização geral de alguns aspectos da formação de professores que se dá no interior da licenciatura em biologia no Brasil, considerando, refletindo e criticando questões atuais do campo, contidas nas pesquisas mais recentes realizadas pelos maiores nomes da área em questão.

Capítulo II – Formação do Educador e Diferença: Referenciais Teórico- Metodológicos, no qual são explicitadas as decisões da metodologia empregada, em conformidade estratégica com o objetivo definido, seguida da apresentação dos principais pontos oriundos da varredura na literatura designada para tal, a qual parte do pensamento freireano e já ensaia inserções da noção de diferença na formação de professores.

Capítulo III – As Diferenças Individuais, seção na qual a referida ideia epistemológica e/ou filosófica de diferença é então caracterizada, pela interpretação contemporânea deleuzeana, tendo algumas de suas nuances apresentadas, bem como se realizam algumas interseções entre esta noção e os fundamentos da formação do educador, sob uma perspectiva freireana.

Capítulo IV – Questões e Discussão, capítulo responsável por, primeiro, anunciar alguns resultados ou consequências teóricas que se originam do movimento de se propor a inserção do conceito de diferença, tal como concebida, como referência significativa aos fundamentos da prática de formação de professores e, nesse sentido, em seguida, também responsável por tentar dar algum direcionamento às questões que surgem desta composição.

Considerações Finais, última parte da dissertação, em que se faz uma reconstituição geral da trajetória percorrida na pesquisa, realizando-se assim uma síntese do que se pôde construir a partir da reflexão desferida.

## Capítulo I – A Formação do Licenciado em Biologia

Nas últimas décadas, os debates brasileiros no campo da Educação, a respeito da formação de professores, pelas licenciaturas, têm se tornado cada vez mais recorrentes e fervorosos, propondo questionamentos bastante pertinentes acerca deste processo. A propósito, a noção de formação, neste âmbito, para ser tomada como completa, exige uma série de elementos que a constituem, incluindo desde os conhecimentos científicos específicos do campo em questão, até certa experiência profissional associada ao fazer característico da área, passando também por questões políticas e culturais, que orientam tal formação.

*Porém, de modo geral, compartilha-se a visão de que a formação de professores poderia ser entendida como um processo de construção de saberes docentes que ocorre em diferentes espaços educativos.* (VIANA et al., 2012, p. 20) Essa simples incongruência superficial já indica uma primeira dificuldade do tema, e causa desdobramentos bastante interessantes e sérios.

Dentre os assuntos que problematizam tais discussões, pode-se facilmente identificar um *ranking* que conta com a dicotomia bruta entre teoria e prática, a ausência de um programa significativo para o treino do exercício da atividade docente, a fragmentação entre o ramo de conhecimento específico e o ramo pedagógico do currículo, o rompimento entre a formação superior e o cotidiano escolar, a função do professor como um mero transmissor de conteúdos, etc.

O ponto aqui adotado para uma apresentação da formação do licenciado em biologia se apóia principalmente sobre os aspectos político e pedagógico (projeto e currículo), social e pessoal (atuação e expectativas) e docente (ensino de biologia), com maior destaque para este último. Sendo assim, a intenção aqui admitida se afasta de uma simples descrição do estado em que se encontra, hoje em dia e no Brasil, a formação de professores de biologia, e se aproxima mais de uma apresentação crítica dos mecanismos que delineiam e embasam, de uma forma geral, as licenciaturas brasileiras, isto é, das concepções pedagógicas e políticas que, de uma maneira geral, vão conduzindo esse processo de formação, das influências ao mesmo tempo sofridas e exercidas pela constituição do currículo, da maneira como se entende e se relaciona com a figura do aluno, do papel do professor, da ideia de formação, propriamente dita, etc., fazendo-se, tal interpretação, mais específica à licenciatura em biologia.



## 1.1 Aspectos Político-Histórico-Pedagógicos do Curso

Como é de praxe em qualquer estudo minimamente comprometido com a seriedade do que se propõe a fazer, aqui também uma referência à história pode trazer grandes e ricos esclarecimentos acerca do que se investiga. Nesse sentido, Pereira (1998 *apud* Cupóllilo & Fonseca, 2004, p. 2) aponta que esses cursos foram criados na década de 30, sob a fórmula “3 + 1”, ou seja, três anos de curso dedicados às disciplinas específicas e, após o término deste período, mais um ano para as disciplinas de natureza pedagógica. Esta breve informação sobre os cursos superiores de formação de professores já permite uma série de inferências válidas a respeito da postura política e social com que as licenciaturas foram criadas, além de deixar transparecer também o tom epistemológico e pedagógico atribuído a estes cursos.

A primeira impressão que salta aos olhos diante deste relato é o contexto positivista em que nasceram as licenciaturas, de uma maneira geral, no Brasil. De uma forma simplista e simplória, retendo-se apenas o que interessa para esse caso, a noção de positivismo aqui presente está relacionada à postura da ciência, adotada da filosofia, mediante a qual há uma busca pela especialização e supervalorização do conhecimento, fragmentando os saberes. É justamente desta consideração que, oportunamente, abre-se espaço para problematizar uma característica marcante, ainda hoje, na formação do licenciado em biologia: a fragmentação do conhecimento.

O que se percebe nas licenciaturas, como afirma Viana et al. (2012, p. 20), é que *nesse campo destaca-se como um dos construtos centrais a noção de “saberes docentes”* (GAUTHIER et al., 1998), mas sendo este usualmente interpretado e aplicado, na prática, de maneira bastante superficial, absolutamente estanque. Talvez justamente por isso, este desenho curricular em formato 3+1, que carrega a marca da lógica positivista, reparte a formação do licenciado em biologia em duas partes – uma de conteúdo específico e outra de conhecimentos pedagógicos –, sendo, assim, um dos grandes responsáveis pela dificuldade de (re)integração entre estas esferas de saberes encontrada pelos estudantes em sua futura atuação docente.

Sob uma determinada perspectiva, pode-se até mesmo atribuir certa ingenuidade ao modo de organização da formação proposta por tal modelo, quando concebe o processo de formação do professor como simplesmente o resultado do domínio dos conhecimentos técnicos específicos de sua área de atuação, acrescidos da aquisição de técnicas pedagógicas a serem meramente aplicadas quando da efetivação prática do

ensino, na sala de aula. Andrade et al. (2004, p. 11) chega a mencionar que *podemos perceber a existência de uma concepção idealizada da ação docente, na qual as disciplinas científicas eram hegemônicas, secundarizadas pelas disciplinas do campo pedagógico.*

Em resultado, o que usualmente acontece no interior das faculdades que assim montam seus cursos de licenciatura é que *as disciplinas específicas ficam a cargo dos departamentos e/ou institutos de origem do curso e as de cunho pedagógico sob responsabilidade dos departamentos e/ou institutos de educação, sem que, necessariamente, estas duas instâncias da formação tenham uma articulação curricular e pedagógica.* (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004, p. 2) Esta cisão entre saberes específicos e saberes pedagógicos é tão intensa e tão levada a cabo que não se reserva precisamente ao âmbito dos saberes. Ayres (2006, p. 212) mostra que, além de uma segmentação epistemológica, há também uma *separação dos espaços de formação científico-cultural e pedagógica.*

São inúmeras as consequências negativas ocasionadas direta ou indiretamente, voluntaria ou imperceptivelmente, por tal maneira de se organizar e se conduzir, durante décadas, a formação de professores. Em escala geral, os danos decorridos deste ponto são graves e se fazem notar desde a própria formação superior universitária, estendendo-se até o campo do ensino de biologia, nas escolas em que atuam os professores formados, por exemplo. Fonseca (2012, p. 28) argumenta que *essa matriz curricular fragmentada, fluida em excesso, vai proporcionando uma experiência que concretiza no imaginário desses alunos uma ideia de Educação e de Ensino de Biologia desconectada de princípios teórico-metodológicos que unifiquem a formação, dando a ela sentido.*

Esse cenário foi bem grafado por Diniz-Pereira (1999, p. 111-112 *apud* Viana et al., 2012, p. 23) quando afirma que, *portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação.* Esse fornecimento de um conjunto de aportes necessários para a atuação docente sinaliza uma concepção ou conceito de formação docente no qual, lamentavelmente, o que se processa é uma espécie de simples exposição exemplar homogênea e uníssona do que vem a ser a atividade de um licenciado em biologia, embutindo na formação dos estudantes licenciandos um conceito previamente definido dessa tal atividade. Fonseca (2012, p. 27-28) chega até mesmo a apontar que

nessa materialização de um “conceito” sobre a licenciatura em Biologia, eles vão aprendendo nas aulas do curso que devem se apropriar dos fragmentos da ciência Biologia, ter alguma noção pedagógica e, ao final, como naquilo que chamo de “Mosaico Fluido”, carregarem esses fragmentos tentando construir na vida profissional algo que não viveram ainda.

Não só a fragmentação dos conhecimentos, mas também a preponderância ou a superestimação de uns em relação a outros, são consequências diretas desta concepção de formação. Andrade et al. (2004, p. 12), em estudo que realiza uma caracterização desta última, mostra que *tal modelo formativo implementou concepções de teoria e de prática que supervalorizam e/ou sacralizam os conhecimentos científicos, em detrimento da técnica - aqui entendida como ciência aplicada -, que, por sua vez, subordina a prática compreendida como aplicação dessa técnica*. Em outras palavras, a projeção pedagógica que orientava tal modelo de formação concedia à parte científica específica uma centralidade epistemológica, ao passo que, à esfera pedagógica, atribuía uma roupagem de mero adendo profissional. Isto está explicitamente refletido na argumentação de Ayres (2006, p. 213), ao salientar que a *formação pedagógica se dava como complemento, após a formação científico-cultural, permitindo-se, no máximo, que ela ocorresse simultaneamente ao terceiro ano do curso*.

O tempo dedicado a cada uma destas etapas da formação (a etapa de formação científico-cultural e a de formação pedagógica) é mais um caráter que evidencia a real separação destas entre si, mostrando-se como reflexo decorrente desse sistema 3+1 aplicado no interior das licenciaturas. A duração independente destas duas camadas de formação já carrega consigo a marca da incontestável primazia política e epistemológica exibida pela primeira delas, a etapa propriamente científica. Caracterizando este modelo formativo, Ayres (Id. Ibid, p. 216) exemplifica tal consideração quando atesta que há alguns anos atrás, numa determinada universidade, sob este padrão de formação, *após três anos de curso em uma das seções [de Filosofia, de Letras, de Ciências e de Pedagogia] obtinha-se, então, o diploma de bacharel. Com mais um ano no curso de Didática, obtinha-se o diploma de licenciado*.

É preciso destacar, em meio a toda esta caracterização condenatória do modelo 3+1, que, ainda que esta matriz para a formação docente estivesse repleta de aspectos pedagogicamente danosos, ela foi, por assim dizer, o resultado de um início de reconhecimento do caráter especial e próprio da formação do educador enquanto curso superior, explícito na fala de Andrade et al. (2004, p. 11), quando este mostra que,

apesar de todos os problemas, esta perspectiva já esboça uma *formação profissional específica pautada, por um lado, no domínio mais especializado de um “saber a ensinar” e, por outro, na emergência de uma primeira atenção mais consistente ao “saber ensinar”*. De qualquer maneira, muitas foram as críticas feitas por profissionais especialistas, corpo de professores e produção acadêmica de estudiosos do campo, em relação ao padrão organizacional e à proposta filosófica, política e pedagógica exibida pelo modelo em questão. Muitas foram as condenações, convenientes, a este sistema de concepções, que regulou a formação do educador durante grande parte do século passado. Ayres (2006, p. 217) recorda que *a primeira tentativa de mesclar as disciplinas de conteúdo específico com as de caráter pedagógico se deu com a diminuição do número destas disciplinas no quarto ano, a partir da fusão das disciplinas chamadas de Fundamentos*.

Numa primeira impressão, entende-se tal movimento como uma grande conquista que vai ao encontro de uma maneira menos perversa, menos preconceituosa e mais autônoma de se regular a formação do educador, conferindo-lhe sua especificidade legítima. No entanto, como alerta a própria autora (Id. Ibid., p. 217), a investida não se despia verdadeiramente de tais preconceitos que danificam a própria identidade da formação do educador, mostrando que um tal gesto *apenas reforça a perspectiva de formação caracterizada fundamentalmente pela necessidade de domínio dos conhecimentos específicos pelo futuro professor, tendo estes se expandido para o quarto ano, comprimindo os conhecimentos pedagógicos*.

Vale lembrar, apesar do que se nota empiricamente, que esse formato 3+1<sup>7</sup> já não mais é explicitamente aplicado nos dias de hoje. Sua origem, conforme exprime Andrade et al. (2004, p. 12), revela que esta concepção de formação *atendeu, historicamente, à expansão do sistema público de ensino no país, fornecendo um modelo formativo para os professores do secundário pautado no desenvolvimento de técnicas aplicáveis a qualquer contexto escolar*, o que não se sustenta mais, nos dias atuais, há já algum tempo. Porém, tal tendência à compartimentalização de saberes na formação do licenciado, herança de uma tal concepção de formação do professor, ainda hoje se mostra presente, visto que, *em função da hegemonia da lógica positivista, as várias reformulações sofridas ao longo das décadas subsequentes, não superaram a*

---

<sup>7</sup> Ou modelo da Racionalidade Técnica, o modelo formativo que inaugura a formação de professores no país. Para maiores esclarecimentos sobre este e outros modelos, cf. Viana et al. (2012), Fonseca (2012), Ayres (2006) e Andrade et al. (2004).

*fragmentação, mantendo sérias dificuldades em organizar e desenvolver um modelo curricular que vá além desta dicotomia.* (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004, p. 2) Apenas como exemplo dessa situação negativa que ainda se arrasta e se mostra presente na formação do educador, pode-se constatar no atual Projeto Pedagógico da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro que *no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é oferecido um eixo de formação pedagógica, onde são estudados os pressupostos epistemológicos, que envolvem o ensino aprendizagem da Ciência e da Biologia.* (UNIRIO, 2006, p. 9, grifo nosso)

Extrapolando o aspecto puramente curricular e oficial da formação do licenciado, há de se perceber algumas outras questões absolutamente sérias, as quais ainda derivam daquele modo de se organizar as licenciaturas. Uma dose de criticidade pode ser notada na fala de Fonseca (2012, p. 28), ao dizer:

Inquieto-me por perceber que esse “Mosaico Fluido” que constitui o currículo de formação de professores de Biologia, como não poderia deixar de ser, faz dessa fragmentação um “recado” político-ideológico, posto que estamos inculcando em nossos alunos uma visão de mundo também fragmentada, desarticulada e dissociada da realidade.

O que se percebe sobre a estrutura e as grades curriculares deste tipo de curso, ao longo da história, é que, manifestamente, o currículo existente (assim como os conhecimentos a ele vinculados), embora continue marcado por tais rupturas e fracionamentos, felizmente já é explicitamente reconhecido como uma construção social ou, mais exatamente, como nas palavras de Silva (2011, p. 67), deve ser entendido como *invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais deveriam fazer parte do currículo.* Também é possível traçar uma correspondência entre as condições político-pedagógicas que levam a esta referida ideia de estrutura curricular que rege os cursos de formação pelas licenciaturas e as circunstâncias que, por sua vez, operam o forjamento de uma tal noção no âmbito propriamente escolar, revelando a existência de algum nível de relação entre os conhecimentos que circulam nas universidades e os que se perpetuam nas escolas. Tanto é assim que Cassab e Selles (2009, p. 2), durante discussão sobre a noção de conhecimento escolar mostram que, paralelamente àquilo que se processa no âmbito da formação docente superior, também *o currículo escolar é uma construção social,*

*situado historicamente, e em disputa entre sujeitos comprometidos com visões dispersas de ciência, ensino, aprendizagem, identidades e do papel da escola*<sup>8</sup>.

De uma forma ou de outra, o que acontece é que, mesmo com a caída oficial do modelo da racionalidade técnica, *esses cursos devem contemplar, além dos conteúdos da ciência de referência específica, aqueles relacionados ao exercício da docência*, como bem coloca Viana et al. (2012, p. 19). Cabe colocar, no entanto, que aqui reside uma diferença sutil, mas fundamental, quanto ao modo pelo qual se entende a necessidade de contemplação dos conteúdos da ciência específica. Nos cursos de formação de professores que se prezam e que efetivamente conferem à realização deste processo um caráter mais autônomo e legítimo, há uma luta contra o distanciamento e contra a fragmentação entre estes dois supostos campos de saberes (específico e pedagógico), pois, como mostra Ayres (2006, p. 226), se sua constituição ainda *ênfatiza a base do conhecimento específico para a competência do professor, o faz não para reforçar a concepção original, de que para ser professor é necessário o domínio do conteúdo acrescido de alguns conhecimentos pedagógicos, tal como prediz o modelo da racionalidade técnica*. Aqui, torna-se indispensável recorrer aos ensinamentos de Candau (1997, p. 46), ao esclarecer que *a competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir deste ponto é possível construir a competência pedagógica. Esta afirmação não implica na existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica*.

Toda essa questão se complica quando se interroga sobre a maneira pela qual estes conhecimentos de conteúdo específico devem ser desenvolvidos, ao mesmo tempo em que se problematiza o grau de complexidade intrínseca destes. Logo em seguida, no mesmo estudo acima citado, os autores declaram que:

Pesquisadores como Shulman (1987), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2004), entre outros, vêm chamando a atenção para a complexidade de um conjunto **de saberes necessários para a docência**, o qual envolveria, por exemplo, além do conhecimento de conteúdo, outros conhecimentos como: i) pedagógico de conteúdo, ii) das ciências da educação, iii) do currículo da educação básica, iv) dos alunos, v) dos contextos educacionais e, vi) das finalidades educativas. (VIANA et al., 2012, p. 19, grifo do autor)

Por isso, muitos dos caminhos atuais que podem ser adotados e trilhados ao longo da formação do licenciado em biologia envolvem alguma forma de se explicitar o grau de dificuldade, de seriedade e de comprometimento requerido pelo exercício da

---

<sup>8</sup> Entendendo-se por educação escolar não apenas o ensino básico, mas também o ensino superior.

docência, destacando certa visão holística e integrada de um vir a ser professor. Fonseca (2012, p. 27) retrata muito bem esse ponto ao afirmar que *o grande desafio é construir com eles [licenciandos em formação] a visão da complexidade do ser/tornar-se professor, rompendo com a ideia simplista de que um professor precisa de muito conteúdo aliado a algumas técnicas de motivação.*

A licenciatura em biologia carrega uma outra marca igualmente indesejável, mesmo incompatível, em princípio, com a ideia geral usualmente presente no compromisso político-pedagógico associado a esta, tal que busque uma pedagogia da autonomia ou, em outras palavras, uma conduta que esteja vinculada à legítima emancipação pessoal e profissional dos atores ali envolvidos. Pode-se perceber, sem muitos esforços, que é quase unânime nestes cursos uma visão historicamente construída do professor como aquele que detém um conjunto de conhecimentos científicos que foram acumulados ao longo da história da humanidade, sendo este, muitas vezes, tido como o único e verdadeiro tipo de conhecimento. Essa característica é mais que presente nas grades curriculares, sob um olhar geral, das distintas licenciaturas de hoje, e deriva, em grande parte, ainda de uma visão epistemológica simplificadora, compartimentalizadora e rigidamente disciplinar, em estrita referência com a lógica positivista já mencionada.

Esta marca pode ser entendida como mais uma das consequências persistentes ocasionadas pela implantação do modelo da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores, em meados do século XX. De acordo com Ayres (2006, p. 216), *esta formação se constitui, basicamente, em um conjunto de técnicas necessárias ao desempenho da tarefa de transmitir os conteúdos adquiridos no primeiro momento da formação aos jovens estudantes do ensino secundário.* Justo por isso, apesar (e além) de o professor, nesta situação acima grafada, ser o protagonista exclusivo dos conhecimentos, tendo o dever de simplesmente transmiti-los aos alunos, através de técnicas de ensino, as palavras de Andrade et al. (2004, p. 12) mostram que, mais que condenado a uma simples transmissão, *nesse contexto, o professor seria o sujeito da aplicação prática - um sujeito desprovido de saber próprio -, e sua formação profissional implicaria uma apropriação hábil e sem questionamentos de prescrições acerca do “que” - a ciência - e do “como” - a técnica - ensinar.*

Durante a formação de professores é possível, ainda, identificar alguns pontos que dizem respeito também ao estado emocional destes, enquanto estudantes em licenciatura, e que podem disparar reações silenciosas acerca de suas expectativas

quanto às suas respectivas futuras atuações docentes. Como marca Viana et al. (2012, p. 20), *nesse contexto, aspectos relativos aos tempos e aos espaços específicos da produção dos conhecimentos biológicos “invadem” o imaginário dos futuros professores, criando uma série de conflitos epistemológicos e ressignificando as relações de poder que marcam os processos de formação para a docência.*

As expectativas e os anseios são tamanhos que, muitas vezes, para não se afirmar na totalidade delas, os estudantes, já nas vésperas de suas formações, isto é, nos semestres finais do curso, questionam a si mesmos, com sinceridade e aflição vívidas, acerca de suas capacidades técnicas e emocionais de atuação minimamente satisfatória como docentes. Em estudo dedicado a essa categoria de questão, Fonseca (2010, *apud* Fonseca, 2012, p. 26) mostra que *apenas 1 ou 2 alunos por turma afirmam querer ser professores, os outros alunos dividem-se em dois grupos, um maior, que admite a ideia de ser professor, mas como forma de entrada no mercado de trabalho e outro menor que não vê nenhuma possibilidade de se tornar professor.*

Alguns dos responsáveis identificados pelos estudantes licenciandos para este quadro de repúdio ao exercício da carreira docente são sentimentos como o desconhecimento, apesar de todo material humano presente nos cursos universitários públicos, federais e estaduais, de licenciatura em biologia, que conta com professores doutores especializados nos conhecimentos propriamente biológicos e, assim, funciona como um aparato técnico-intelectual a estes licenciandos; como a insegurança, mesmo com o apoio e a supervisão de outros tantos professores também referências nos aspectos voltados para a teoria pedagógica e para a prática educativa; e o desconforto e o despreparo, ainda que, em sua maioria, estas licenciaturas tenham um currículo que reserva grande parte de seus créditos para os estágios em prática docente supervisionada. *Essas causas associadas à desvalorização histórica que o magistério vem sofrendo acabaram por dilapidar o desejo de tornar-se professor desses alunos.* (FONSECA, 2012, p. 26)

É neste sentido e imerso em tantas outras questões desta natureza que Selles e Ferreira (2009, p. 57-58 *apud* Viana et al., 2012, p. 21) destacam que algumas noções, dentre outras tantas, são imprescindíveis à formação de professores e, assim:

- (i) é preciso problematizar os traços que distinguem os conhecimentos escolares dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência, particularmente aqueles advindos das Ciências Biológicas; (ii) devemos reconhecer o quanto essas diferenças foram constituindo-se em dinâmicas sócio-históricas entrelaçadas, refletindo certas finalidades da escolarização



que ora os aproximava ora os afastava entre si [...]; (iii) [devemos] focalizar as tensões e os mecanismos próprios da escola, reconhecendo-a como um lugar de produção de conhecimentos e aos professores como elaboradores desses [...].

A suposta crise do modelo 3+1, surgida na década de 80 e que se estendeu até os anos 90, fez cair tal maneira de organização e condução da formação do educador que se processava nas licenciaturas brasileiras, pelo menos em princípio, enfim e em resumo, depois de anos de tensões e reivindicações. A nova perspectiva que nascia, no momento, e que recebeu a denominação de racionalidade prática, sugestivamente à sua proposta de valorização desta dimensão, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica, estava embebida de uma noção conceitual recente à época, que clamava por uma visão mais próxima, abrangente e completa das instâncias formativas pragmáticas reais pelas quais passam os docentes em formação. Como mostra Ayres (2006, p. 226), *trata-se da idéia de “saber docente” que vai muito além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, ou mesmo continuada, do professor*. Esta idéia, anteriormente apenas mencionada, considera o saber docente como um saber plural, sendo, portanto, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991, p. 218 *apud* AYRES, 2006, p. 226)

Com isso, não só os saberes, que neste novo modelo passam então a ser efetivamente entendidos como constituintes do saber docente (de um lado, o técnico especializado; de outro, o saber profissional ou pedagógico; assim também como os derivados da questão do currículo e os advindos da experiência particular), adquiriram uma nova trama de inter-relações, mas também a postura, a conduta e, assim, a prática docente como um todo se viu reconfigurada. Como pontua Andrade et al. (2004, p. 13), *nessa perspectiva, o professor deixa de ser um técnico aplicador de teorias para se transformar em um profissional praticante*, contrariamente àquilo que ocorria no âmbito da razão técnica enquanto orientadora da formação docente. Mais que isso, também as fontes de conhecimento para a profissão docente viram-se remoldadas, tendo a própria prática docente ascendido a um grau bastante estimado de importância relativa como *locus* de efervescência de saberes para sua efetivação. Nesse sentido, o autor (Id. Ibid., p. 14) mostra que, *nesse modelo, o professor é concebido como um profissional que dialoga com a própria prática - por meio da reflexão - e, nesse processo, produz os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente*.

Algumas experiências que englobam a execução de alguns desses princípios já são ensaiadas no âmbito do funcionamento da própria universidade. Pelo menos no caso das diversas disciplinas voltadas para o estágio supervisionado, o foco tende a se voltar para os estudantes em formação, ainda que momentaneamente e, muitas das vezes, apenas como um meio para a produção de material teórico e/ou prático dirigido à prática docente.

Nesse caso, os protagonistas passam a ser os licenciados. A atribuição desse protagonismo está associada à exigência de que as aulas sejam voltadas para a educação básica, o que não era esperado quando a professora formadora era a principal protagonista (atividade 1). Tal exigência, no entanto, não tira a centralidade da universidade [...], uma vez que os licenciandos carregam significados hegemonicamente informados pelos conhecimentos biológicos, ainda que com certa interação com o universo escolar. (VIANA et al., 2012, p. 35)

Percebe-se assim, ultimamente, que a licenciatura em biologia, ou os cursos de formação de professores, de uma forma geral, preveem um espaço cada vez maior para a possibilidade da experiência, entendida, neste âmbito, sob as noções de observação e prática, conforme o artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002). Em outras palavras, esta ideia de experiência é entendida como a prática, a formação a partir das vivências da realidade da profissão, cuja materialização curricular está prevista justamente na existência de práticas de ensino, de estágios supervisionados e em outros espaços da formação. Esta tendência para a formação do educador também está claramente expressa no Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Unirio, na medida em que defende que *para atuação do professor é necessário ainda aliar a teoria, adquirida na área da Biologia, à prática em sala de aula de forma que o mesmo adquira as competências necessárias para a sua profissão*. (UNIRIO, 2006, p. 9, grifo nosso)

Isto posto acima guarda uma verdadeira conquista política, filosófica e pedagógica dos cursos de licenciatura em relação à sua constituição normativa. Está em questão, nesse momento, conforme mostra Andrade et al. (2004, p. 14), o embrião de uma nova ideia de formação, *uma formação docente que reconhece a complexidade da realidade escolar e que reflete acerca da produção de soluções para problemas da prática que não estão a priori colocados*.

No entanto, uma breve reflexão sobre um aspecto deste hábito da formação do licenciado em biologia já permite que seja feita uma crítica razoável quanto a isso. É o que carrega as palavras de Fonseca (2012, p. 31), ao dizer que *ao colocarmos nossos alunos em contato com o trabalho do professor, mas de um outro professor, imaginamos que ele construirá sua experiência*. O que está por trás de tudo isso é uma prática acrítica que se perpetua e, em sua silenciosa realização, faz com que a experiência supostamente produzida no interior das licenciaturas vá construindo nos alunos uma ideia da observação da experiência do outro, daquele que, por já tê-la, pode passá-la. *Contudo essa experiência vivida “pelo outro” não permite uma experiência de formação [...], que fica clara na fala [de um aluno, utilizada no estudo referido] “O que eu vou fazer quando chegar lá?”*. (Id. Ibid., p. 31)

Tais questionamentos e inseguranças, que rondam frequentemente os espaços das licenciaturas, permitem uma reflexão bastante reveladora e importante para se problematizar a formação do licenciado, indo no sentido de perceber que uma verdadeira experiência, isto é, algo que verdadeiramente se vive, pessoalmente, que se dá, que acontece e atinge significativamente a quem a experimenta, fica cada vez mais diluída ao longo da formação que, por sua vez, se baseia na mera aquisição de conhecimentos e informações, e também na prática como simples observação. As observações de Fonseca (2012, p. 32) são fundamentais, na medida em que a autora entende *que essa concepção de experiência ancorada na prática por observação tem contribuído muito pouco para aquilo que entendo como formação*, pois, como afirma adiante, na mesma obra, *a dimensão da prática como observação, em minha análise, não proporciona aos licenciandos se tornarem os “sujeitos de sua experiência”, os sujeitos que, ao se constituírem como professores, se percebem como tal*.

Uma possibilidade de interpretação do que acima está exposto pode dar-se no sentido de extrapolar este cenário à totalidade dos cursos de formação do educador pelas licenciaturas. Todavia, é advertido apresentar certa prudência em relação a generalizações, as quais podem vir a impregnar e, imperceptivelmente, passar a circular equivocadamente no senso comum. Mantendo-se esse alerta, cabe ressaltar a existência de alguns estudos que, apesar de toda esta problemática posta em relevo, frisam de maneira formativa e, neste sentido, positiva, as vivências práticas dos licenciandos nas escolas, proporcionadas pelo desenvolvimento dos estágios e das práticas de ensino.

É esta a contribuição de Cassab (2007), ao reivindicar, por assim dizer, o papel incontestável da escola como *lócus* protagonista de reflexão e de produção de

experiências formativas aos licenciados em questão que, quando passam por alguma oportunidade deste tipo, devem sua inserção e, por conseguinte, devem a lição decorrente desta inserção, isto é, sua atuação pragmática na escola, exclusivamente à existência e à atual forma de configuração dos estágios supervisionados e das práticas de ensino. (CASSAB, 2007) Esta leitura otimista e bastante pertinente do aspecto formativo prático proporcionado pela inserção no contexto escolar propriamente dito é algo consideravelmente recente nos estudos acerca deste tema, no Brasil. Diz Andrade (2004, p. 16) que *a centralidade da escola como espaço da formação inicial associa-se à idéia difundida no Brasil - especialmente a partir dos anos de 1990 - de que existem especificidades nos saberes mobilizados pelos professores no exercício da profissão docente.* (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991; GAUTHIER et alli.,1998 *apud* ANDRADE, 2004, p. 16)

Em trabalho anterior que tematiza, de maneira geral, a mesma questão, as autoras também mostram que se pode entender as práticas de ensino, mais especificamente, como uma investida que vai ao encontro da ampliação do aspecto prático na formação docente do licenciando, lançando-se, na ocasião, tanto às contribuições quanto aos limites deste momento formativo que se passa nas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. (CASSAB, VILELA e PICCININI, 2005) Complementando e sintetizando o que nos parágrafos acima está mencionado, essa tendência de se ver a escola como instrumento essencial para a formação docente se constitui mesmo uma reinvenção dos muitos componentes pedagógicos das licenciaturas e, como defende Ayres (2006, p. 227), dialogando com parte de sua bibliografia de referência, também nesse presente caso, para os autores há pouco citados, fica claro que *se, até aqui, o espaço de produção de conhecimento estava restrito ao âmbito da formação inicial, transmitida na universidade, o trabalho destes autores destaca o espaço escolar, local onde se dá a prática docente, como também formador e, portanto, como um locus privilegiado de produção de conhecimento.*

É importante deixar grifado que, apesar desta perspectiva absolutamente elogiável posta em discussão, deve-se reconhecer que tal formação prática apresenta um estatuto que, em si, não se constitui necessariamente como uma vivência formativa significativa, sendo esta talvez a maior restrição encontrada pela prática de ensino e pelos estágios supervisionados quando de sua realização mesma nas escolas. É exatamente a isso que Andrade et al. (2004, p. 18) faz ressalva, declarando que esta dimensão considera *uma concepção de prática que não necessariamente supera uma*

*visão idealizada do contexto escolar.* Os autores são cautelosos quanto à simples existência da prática de ensino ou dos estágios como garantidores de uma real experiência prática formativa, e mostram que *afinal, o simples aumento da carga horária destinada à dimensão prática na formação inicial docente não garante maior interlocução da universidade com os saberes elaborados pelos professores ao longo de seus exercícios profissionais.* (Id. Ibid., p. 18-19) Em seguida, este referido estudo polemiza a discussão, afirmando que, se essa direção desbravada pelos componentes de práticas e de estágio,

por um lado, fortalece a dimensão prática, valorizando os elementos próprios da ação docente que estavam secundarizados no modelo da “racionalidade técnica”. Por outro lado, esse mesmo caminho esvazia o papel dos conhecimentos científicos na formação inicial docente, deixando de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência na formação [...]. (Andrade et al., 2004, p. 17)

De qualquer forma, estas etapas da formação hoje contidas na licenciatura mostram-se, ao menos em princípio, como adequadas de uma valorização das vivências e experiências do professor em formação e dos saberes produzidos na prática, reconhecendo *que os espaços curriculares que valorizam a interface entre e [sic] escola e a universidade durante o período pré-profissional, favorecem de modo significativo o posterior desenvolvimento dos saberes da profissão* (VILELA, SELLES e ANDRADE, 2009, p. 1), o que se põe como um contraponto a ser considerado nesta discussão acerca do aspecto prático da formação, como um todo, em detrimento de um mero rebaixamento da validade de sua aplicabilidade.

Mesmo com esse curto exame de apenas essa questão, já é possível construir uma afirmação acerca da noção de experiência e de prática que vai além daquilo geralmente feito no âmbito dos estágios supervisionados e práticas de ensino. Baseando-se nesse cenário, torna-se factível pensar que, em resumo, a maneira geral pela qual o conhecimento científico é comumente trabalhado nas diversas disciplinas no decorrer da licenciatura procura fazer com que os alunos se apropriem de uma suposta experiência, tendo para isso, na maioria das vezes, uma mera exposição, uma demonstração da experiência construída por outros professores ou, quando não, em outros casos, tendo apenas pequenos espaços para práticas, os quais, por sua vez, também são resultado da experiência de outro, que não o aluno que ali está. (FONSECA, 2012)

Em consequência dessa forma com que se processa a formação do licenciado em biologia, pode-se identificar, segundo Fonseca (Id. Ibid., p. 33), a construção de uma imagem da profissão de professor *que passa por fora, que não emerge da experiência em seu sentido pleno*. A autora afirma que é a partir deste contexto que *vamos delineando aquilo que chamo de descaracterizações da profissão de professor*. (FONSECA, 2012, p. 33) A primeira delas é a descaracterização social do professor, fruto de uma espécie de perda geral do valor e dos méritos sociais deste, o que é facilmente perceptível pelas más condições salariais, pela péssima infra-estrutura concedida às instituições educacionais, pela baixa qualidade de vida dos professores, de uma forma geral, pela fraca formação profissional destes, etc. A segunda<sup>9</sup> é a descaracterização pedagógica, que revela um empobrecimento da própria profissão, causado por um determinado tipo de prática docente, isto é, pelos próprios professores, a saber, aqueles que consideram certos conhecimentos biológicos como muito sofisticados, a ponto de alguns alunos, principalmente os da rede pública de ensino, não serem capazes de aprendê-los, assumindo-se, assim, uma espécie de impossibilidade declarada ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos específicos da área para tal nível de escolaridade.

Acrescentando-se mais um elemento de discussão a esse tom de crítica ao tratamento desferido em relação à formação do licenciado, vem ao caso mencionar o grau de influência que alguns órgãos governamentais, nacionais ou estrangeiros, exibem sobre as políticas que regulam as questões educacionais de uma forma geral. Leão e Megid Neto (2003, p. 3-4) deixam claro que algumas dessas instituições ou instâncias da gestão pública chegam mesmo a decidir *quais pontos devem ser priorizados na alocação de recursos* [para investimento no setor educacional]. *Assim, os investimentos com [sic] tempo de instrução, formação do professor (experiência; conhecimentos) e salário do professor não são incentivados por necessitarem de elevados recursos para financiamento*.

Nesse sentido, é possível afirmar que algumas iniciativas dessa natureza, com vistas a contornar o problema central da superficialidade da formação do professor, procuram *proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente*. Para uma noção da dimensão da gravidade do problema, no estudo em questão, foi

---

<sup>9</sup> Para uma reflexão mais profunda acerca destas e outras descaracterizações, cf. Fonseca (2012).

informado que um determinado órgão *recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado [...]*. (TORRES, 1998, p. 134 *apud* LEÃO e MEDIG NETO, 2003, p. 4, grifo do autor)

Outra grande questão envolvida com a formação dos licenciados é aquela que diz respeito à prática da pesquisa acadêmica já em nível de graduação. Muitas das vezes, os estudantes das licenciaturas sofrem uma pressão extremamente negativa e implicitamente difundida em suas vivências no interior da própria formação, a qual sinaliza uma espécie de inconveniência exibida por um suposto hábito de pesquisa a que esteja visando, seja quanto a assuntos da biologia mesma, seja referente ao campo educacional. Megid Neto (1999 *apud* Teixeira; Megid Neto, 2006, p. 270) assinala uma posição acerca dessa questão da pesquisa concomitante com a formação do licenciado, declarando que *o modelo universitário vigente no país privilegia a produção de pesquisa no âmbito da pós-graduação. A maior parte das investigações científicas realizadas nas instituições de ensino superior está vinculada aos cursos de mestrado e doutorado.*

Isso não significa que não haja, na graduação, pesquisas acadêmicas comprometidas com a qualidade científica e técnica, algumas vezes até mesmo “lideradas” pelos próprios estudantes desse nível de ensino. O que acontece é que, em sua maioria, a importância relativa concedida por institutos, órgãos de fomento e eventos, em geral, às pesquisas, se mostra muito mais enviesada àquelas desenvolvidas no nível da pós-graduação.

Muitas são as possíveis considerações que mantêm relação íntima e contundente com a formação de professores, de uma maneira geral, para não mencionar os casos e particularidades específicos de algumas áreas do conhecimento e, mesmo dentro de cada área, de alguns cursos determinados. De qualquer forma, é animador perceber que *pesquisadores têm dedicado significativa atenção aos estudos e discussões a respeito dos modelos e/ou concepções que vêm historicamente informando a formação de professores no Brasil.* (VIANA et al., 2012, p. 22)

No entanto, muitos são os obstáculos detectados nessas análises, derivados tanto de uma tradição histórica e cultural, quanto de políticas públicas em educação e, assim, também numerosos devem ser os esforços a se fazer na tentativa de transformar esse panorama, oriundos da atuação de professores, pesquisadores, estudantes, militantes, etc.

*Frente a estes dilemas, faz-se importante discutir, repensar e experimentar novas soluções na tentativa de superá-los e, assim, proporcionar uma formação que ofereça condições de responder aos desafios, tão complexos, vividos por nossos atuais sistemas de educação. (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004, p. 2)*

## 1.2 O Campo do Ensino de Biologia

Pode-se entender a questão do ensino de biologia como sendo quase contígua com a da formação do licenciado em biologia, visto que parece ser factível conceber aquele primeiro, por assim dizer, como uma espécie de desdobramento prático, pragmático, esperado em decorrência deste último. Em outras palavras, parte dos componentes<sup>10</sup> presentes ao longo de todo o processo deste fenômeno chamado de ensino, se mostra já sinalizado quando da formação docente do licenciado. Não se pretende, com isso, aproximar em demasia o ensino de biologia à formação do licenciado em biologia, a ponto de se atingir uma completa superposição destas noções, identificando-as ou, o que pode ser pior, subordinando uma (o ensino) à outra (a formação). Esse deslize seria caminhar no sentido de reforçar a ideia de que os desafios educacionais se encerram na formação docente, o que equivaleria a ignorar os recursos didáticos disponíveis, os saberes produzidos a partir das experiências acumuladas durante a trajetória do docente, bem como os saberes advindos de sua própria prática profissional, condenando o processo de ensino a ser um perpétuo e inexorável reflexo consideravelmente fiel dos processos envolvidos, de uma forma ou de outra, na formação do licenciado. Ao invés disso, procura-se simplesmente ressaltar que não se deve considerar o ensino como uma situação ingenuamente estanque, descolada de uma grande influência que esta “sofre”, influência esta advinda da formação docente representada pelo licenciado, a quem, desde o princípio, cabe o processo de ensinar.

Assim, por exemplo, uma formação que privilegie elaborações de atividades práticas e alguma forma de inserção dos conhecimentos trabalhados no aspecto social e cotidiano dos estudantes (em detrimento de uma outra que, por outro lado, dê ênfase à pesquisa laboratorial e à criação de patentes, a título de ilustração), tende a perpetuar no ensino, ou seja, nas bases da futura atuação docente do licenciado formado sob aquelas

---

<sup>10</sup> Aqui, o termo “componentes” não se refere aos componentes curriculares que constituem a grade curricular de um curso; dizem respeito apenas aos elementos intrínsecos que compõem o processo de ensino.



diretrizes, mais ou menos os mesmos padrões desenvolvidos, as mesmas táticas e as mesmas metodologias previamente utilizadas em sua formação.

Por isso, é igualmente produtivo para se pensar a formação do licenciado em biologia, um olhar geral sobre um dos seus correspondentes: o ensino de biologia. É importante e, ao mesmo tempo, surpreendente, notar as semelhanças e incongruências entre estes dois níveis da educação.

Para início de assunto é curioso e, em muitos aspectos, é mesmo esclarecedor notar que a disciplina que hoje se conhece especificamente por biologia é, na verdade, relativamente recente no elenco das chamadas matérias escolares. Sua origem no Brasil está vinculada a todo um processo que se estendeu ao longo de um movimento histórico de substituição ou, mais propriamente, de conversão do ensino da disciplina de história natural para, então, propriamente o de biologia, por volta de meados do século XX, a partir do que se assumiu esta última como uma disciplina consolidada e cientificamente legitimada, dotada de finalidades escolares bem definidas. (CASSAB E SELLES, 2009)

Já, agora, não quanto à disciplina mesma, mas quanto aos estudos e pesquisas que contemplam o tema do ensino de Ciências e, assim, de alguma forma também o de Biologia, no Brasil, Fracalanza (1992 *apud* Teixeira; Megid Neto, 2006, p. 263) afirma que sua origem, *antes mesmo da instituição dos cursos de pós-graduação, está relacionada com o movimento de reforma no ensino de Ciências que aconteceu no pós-guerra (1950 – 1960) nos EUA e Inglaterra*. Os autores evidenciam o grau de influência desses movimentos estrangeiros, mostrando que eles *tiveram forte repercussão aqui no Brasil, gerando reformas no ensino de Ciências no país entre 1950 e 1970*: (Id. *Ibid.*, p. 263)

A fundação do IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) em 1965, de vários Centros de Ciências em algumas capitais brasileiras<sup>2</sup>, a implantação da FUNBEC (Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências) em 1966, e o aparecimento da Revista de Ensino de Ciências produzida por esta Fundação são fatos significativos para demonstrar ações visando popularizar a Ciência e melhorar o ensino de Ciências em nossas escolas; (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2006, p. 264)

Atendo-se mais especificamente à questão proposta, pode-se notar que grande parte do campo do ensino de biologia exhibe uma direção epistemológica fortemente caracterizada por uma excessiva valorização apenas do domínio teórico de termos, conceitos e estruturas biológicas, a ser alcançado pelos estudantes, contribuindo para *a ausência de abordagens históricas e de referências à natureza subjetiva e humana da*

*construção do conhecimento científico* (FERREIRA e SELLES, 2003, p. 3), o que conduz à ideia de que a escola interpreta que tal domínio do mero conhecimento da informação mostra-se quase o único e exclusivo pré-requisito indispensável à formação dos sujeitos que passam por esta. Se bem que, quanto a este último ponto, que versa sobre a natureza da produção da ciência, é preciso admitir o reconhecimento de uma grande diversidade de concepções acerca da construção deste tipo peculiar de conhecimento, o conhecimento científico, trabalho central do campo da filosofia das ciências, o que torna difícil dizer, aqui, o que seria uma ideia adequada do trabalho científico. (MARTIN et al., 1990; ALTERS, 1997; GIL-PÉREZ et al., 2001 *apud* EL-HANI et al., 2011) No entanto, ainda *é possível identificar um campo de ideias atualmente menos controversas sobre a natureza da ciência, apesar da inexistência de qualquer posição epistemológica que possa ser dita consensual e do caráter inegavelmente complexo, dinâmico e multifacetado do trabalho científico.* (EL-HANI, 2006 *apud* EL-HANI et al., 2011, p. 220)

É importante lembrar que, na história recente do Brasil, houve iniciativas marcadas por incentivos governamentais e até mesmo por financiamentos de agências estrangeiras, como acima mencionado, que buscaram trazer à tona o ensino experimental, uma tentativa inovadora no ensino de ciências, iniciativas estas orientadas pela ideia de que tais atividades experimentais despertariam nos estudantes habilidades e posturas de pensamento científico pertinentes e aproveitáveis pelo momento de desenvolvimento econômico presente no país da época. A busca, portanto, se dava no sentido de afastar do ensino as metodologias de memorização e a ideia da mera passividade discente (CASSAB E SELLES, 2009), o que não parece ter sido majoritariamente alcançado, vide grande parte do cenário do ensino de biologia ainda no Brasil de hoje. De qualquer forma, como exemplo deste movimento, ao caracterizar as disputas para uma nova versão da disciplina de biologia a ser implementada, sob esta perspectiva de lançar-se a uma educação científica menos erudita e mais simpática às práticas experimentais, Cassab et al. (2012, p. 255) mostra que, nas décadas de 60 e 70, até mesmo as seleções curriculares dos conteúdos que compunham as edições dos livros a serem empregados no ensino sentiam-se influenciadas, percebendo-se que, nestas, *há uma evidente tensão entre a seleção e privilégio de conhecimentos e práticas relacionadas à moderna biologia e às tradições da história natural.*

É isso que salientam Cassab e Selles (2009, p. 10) ao afirmarem que *a disciplina escolar Biologia e o conhecimento escolar que lhe dá suporte carregam, há longo*

*tempo e em diversos países (ROSENTHAL, 1987), as marcas de metodologias passivas que demandam a repetição de definições e apropriações de terminologias a partir de seleções academicamente orientadas, o que evidencia a persistência de uma concepção pedagógica e política atrelada à Educação que se põe a serviço e expressa mais as finalidades e propostas acadêmicas do que as realmente utilitárias e/ou socialmente significativas.*

Em contraposição, Faria Filho (2007 *apud* Cassab e Selles, 2009, p. 3) mostra que algumas outras iniciativas *têm enfatizado a importância de considerar a escola como espaço tempo de produção de conhecimentos, práticas e valores originais, que guardam especificidades, as quais precisam ser consideradas, valorizadas e melhor compreendidas por parte dos pesquisadores do campo da educação.*

Essa mesma consideração deixa transparecer também uma outra face que possui, a qual encontra-se intrinsecamente relacionada e forjada no mesmo âmbito da supervalorização do conhecimento teórico acadêmico. Esta face, por sua vez, e precisamente em consequência daquela outra, impede, ou ao menos dificulta ao extremo, a produção e a devida consideração da legitimidade de conhecimentos de outras naturezas, que não os previamente programados e eleitos como os de referência acadêmica e universal, tais como os do campo propriamente educacional e, de forma ainda mais especial, os referentes ao ensino, à escola e aos estudantes eles mesmos. A título de exemplo desse caso em geral, referindo-se aos cadernos escolares de biologia dos estudantes, porém também muito comuns para anotações dos conteúdos das mais distintas disciplinas, pode-se perceber que, nestes, *indícios de sua subjetividade [dos estudantes] deixam-se entrever mais na composição gráfica de sua letra e desenho do que no conteúdo propriamente dito.* (CASSAB E SELLES, 2009, p. 7)

O processo do ensino pode ser percebido como respondendo, em grande parte dos casos, direta ou indiretamente a diversos constituintes da esfera educativa, seja influenciado pela comunidade social no seio da qual se dá e na qual se desenvolve, seja pelas políticas de diretrizes que orientam o fazer educativo de uma forma geral, seja pelo projeto político-pedagógico norteador de sua realização efetiva, etc.

Adiciona-se também a esse rol de itens que perpassam o ensino com maior ou menor intensidade, o livro didático, o qual mostra uma interferência ativa nas mais distintas nuances dessa prática, amplamente aplicado ao longo do planejamento das atividades didáticas, para a consulta e atualização do professor, com vistas à eleição dos conteúdos a serem abordados, ou até mesmo para se extrair modelos de avaliação,

dentre outras mais de suas influências para a prática docente em geral. Quanto a isso, nas palavras de Cassab et al. (2012, p. 245), *o livro didático favorece a compreensão das relações microssociológicas no interior da escola, já que traz consigo marcas culturais e pedagógicas mais amplas*, além de ser compreendido como estratégia de introdução de inovação das práticas pedagógicas. (VALDEMARIN, 2004, p. 316 *apud* CASSAB et al., 2012, p. 245) Assim, uma visita a uma ou duas questões que nascem de sua problematização tomado em relação ao processo do ensino, ainda que sucinta, pode se mostrar uma grande aliada no sentido de apontar alguns dos problemas que se originam deste ponto, mas tocam o do ensino.

Concordando com Nascimento & Martins (2007, p. 28), *mais recentemente, os estudos sobre livros didáticos têm passado a problematizar também sua história, suas condições sociais de produção e sua linguagem, bem como as formas de sua recepção pelo público-alvo e os contextos de sua utilização em práticas educativas*. (CASSAB, 2003; MARTINS, 2006; MEGID NETO e FRACALANZA, 2003) Isso é uma forte evidência da admissão do fato de que o uso do livro didático com vistas ao ensino, se realizado de uma forma significativa, séria e comprometida, não pode ver-se descolado do contexto no qual se processa, sendo que fração considerável da construção deste contexto se deve justamente ao próprio livro adotado, marcado por todas as suas particularidades. Isso porque os livros transparecem, de forma intencional ou casual, determinadas diretrizes e concepções pedagógicas específicas, propostas de acordo com as tendências políticas, filosóficas e educacionais de integrantes de gestão e de especialistas da área, sejam professores e/ou pesquisadores, representantes de movimentos, corpo editorial e diretivo, etc., o que acaba por direcionar, em alguma instância (o que justifica a discussão deste nesta seção), a condução do próprio processo de ensino.

Há alguns anos atrás, era possível trazer a seguinte afirmação: *uma importante lacuna nos estudos sobre o livro didático diz respeito à problematização de aspectos relacionados à sua linguagem*. (MARTINS, 2006, p. 120) Embora, hoje em dia, esta proposição já não revele uma situação claramente perceptível, ainda assim, nesse sentido, parece ser razoável concordar com a noção de que *o discurso se organiza em função do outro, ou seja, mesmo que não exista um interlocutor real no momento de sua enunciação, o autor trará sempre o outro implícito em seu discurso*. (BAKHTIN, 1992 *apud* NASCIMENTO & MARTINS, 2007, p. 28) Por conta disso, como afirmam Nascimento & Martins (2007, p. 28), *tais imagens* [que os autores têm de sua audiência]

*influenciam escolhas com relação aos assuntos que devem ser abordados, às formas pelas quais estes serão organizados e sequenciados bem como qual o estilo de escrita a ser utilizado.*

Está sendo apontado, acima, que os livros e seus conteúdos, ou seja, tanto seus textos e suas imagens, quanto sua disposição, organização, bem como tantos outros elementos, são previamente concebidos e carregam, já em seu nascimento, uma determinação final, uma espécie de alvo ideal, o qual as autoras chamam de leitor virtual, constituindo-se uma audiência implícita, o que evidencia, assim, que autores e editores de livros também os estruturam conforme as expectativas, interesses e necessidades que eles supõem que este alvo ideal tenha, enquanto audiência. Numa palavra, resgatando a relação entre essa problematização e o caso do ensino, diz-se que esse tipo de olhar sobre livro didático pode mostrar que os autores consideram um determinado perfil de estudante e de professor quando produzem os textos didáticos, de uma forma geral. Tal conclusão, por sua vez, leva a uma grave conseqüência para a área do ensino, tomada como todo.

Cabe, portanto, uma ressalva a qual diz respeito a quem esses textos realmente se destinam e até que ponto esse leitor virtual se aproxima ou se afasta dos leitores empíricos dos livros didáticos, estudantes e professores. Está em questão, em suma, atentar para a existência de impactos causados no ensino de biologia (no caso em específico) por tais aproximações e afastamentos, usualmente responsáveis por criarem obstáculos diversos nos processos de ensino-aprendizagem que daí decorrem. (Id. Ibid.)

Longe de uma pretensão de se esgotar os tantos possíveis assuntos que podem ser identificados no âmbito da discussão do livro didático voltado para o ensino, e apesar da relevância dessas tantas outras questões, cabe, aqui, apenas mais uma breve colocação, que se faz a respeito da maneira pela qual se realiza a apresentação do conteúdo propriamente científico, específico da área biológica, presente em parte significativa dos livros didáticos atuais. Quanto à natureza destes conteúdos e conhecimentos presentes nos livros, pode-se encontrar, em alguns autores, a ideia de que, geralmente, nossos livros

ênfaticamente sempre o produto final da atividade científica, apresentando-o como dogmático, imutável e desprovido de suas determinações históricas, político-econômicas, ideológicas e socioculturais. Realçam sempre um único processo de produção científica – o método empírico-indutivo –, em detrimento da apresentação da diversidade de métodos e ocorrências na construção histórica do conhecimento científico. (PRETTO, 1985;

FRACALANZA, 1993; BRASIL, 1994; AMARAL et al., 1999 *apud* MEGID NETO E FRACALANZA, 2003, p. 154)

De certa forma, se esta consideração for tomada de maneira mais geral, pode-se perceber que essa postura vai além dos conteúdos científicos dos livros didáticos, sendo mesmo uma característica geral da maneira como costumam ser tratados os conhecimentos científico-tecnológicos nos últimos séculos, pela sociedade ocidental. *O que se nota é que os conhecimentos são tratados exilados de seus autores, contextos e tempo de produção. Isso é possível perceber pela inexistência de referências aos sujeitos envolvidos nas pesquisas que contribuíram com a produção dos conhecimentos que são tratados.* (CASSAB e SELLES, 2009, p. 7)

Uma consideração que sistematiza, de certa forma, um determinado tipo de problema relacionado ao livro em serviço do ensino pode ser encontrada em Xavier et al. (2006, p. 284), ao mostrar que *a maioria dos professores baseia sua organização de aulas em livros didáticos, mesmo que eles não estejam inseridos no cotidiano escolar, fazendo deles um autêntico “diário de bordo”, no qual os conteúdos a serem trabalhados são ali estudados mecanicamente.* Em contraponto imediato a esta consideração acima exposta que, a propósito, é extremamente breve e anuncia apenas alguns sucintos pontos da questão, o que se segue deve ser entendido como premissa fundamental:

O texto do livro didático não é a simples adaptação do texto científico para efeito do ensino escolar, exclusivamente por meio de transposições didáticas de conteúdos de referência. Ele reflete as complexas relações entre ciências, cultura e sociedade no contexto da formação de cidadãos e se constitui a partir de interações situadas em práticas sociais típicas do ensino na escola. (MARTINS, 2006, p. 125)

Realizando uma espécie de balanceamento do que está brevemente colocado, Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 151) fazem uma síntese desta questão ao mostrarem que

apesar de todos os esforços empreendidos até o momento, ainda não se alterou o tratamento dado ao conteúdo presente no livro que configura erroneamente o conhecimento científico como um produto acabado, elaborado por mentes privilegiadas, desprovidas de interesses político-econômicos e ideológicos, ou seja, que apresenta o conhecimento sempre como verdade absoluta, desvinculado do contexto histórico e sociocultural.

Em alguns casos, todavia, ainda que haja, em algumas poucas ocasiões, uma boa correspondência entre conteúdos do livro e o tratamento empregado pelo professor no desenvolvimento destes ao longo do processo de ensino, em geral, *é possível notar a presença de erros conceituais ou de preconceitos sociais, culturais e raciais, conforme a imprensa fartamente divulga.* (Id. Ibid., p. 150) *Desta forma, observa-se que alguns livros prejudicam o entendimento e a qualidade dos temas devido à superficialidade da abordagem, enquanto outros acabam introduzindo poucos dos conteúdos necessários ao entendimento dos novos conceitos de Biologia.* (XAVIER et al., 2006, p. 286), sendo estas implicações gravíssimas e de magnitude incontestável, decorrentes da mera aplicação banal e frouxa do livro como instrumento cabal para o ensino.

É isso que também mostram algumas outras pesquisas ao relatarem que, embora as aulas de biologia tenham seus conteúdos orientados a partir de diretrizes dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, complementados para o Ensino Médio (PCNEM), professores de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro baseiam suas aulas em livros didáticos que, de modo geral, não sofreram atualização nos aspectos essenciais. (XAVIER et al., 2006; MEGID NETO E FRACALANZA, 2003).

Mais uma vez, isso significa admitir que o ensino de biologia se vê, na maioria dos casos, negativamente influenciado, prejudicado e mesmo deturpado, sob um certo aspecto, por conta da ainda forte presença da atual concepção e forma com que se elaboram os livros didáticos, bem como do modo como usualmente se dá a apropriação destes, tão comum e ingenuamente adotados para um tal fenômeno de ensino que se mostra, ao contrário de como parecem concebê-lo, extremamente complexo.

Concernente a esta questão que envolve distintas adversidades acerca do uso do livro didático para o ensino, *é fundamental, portanto, que eles estejam inseridos no contexto escolar por inteiro, perpassando os âmbitos científico, social, cultural e tecendo relações entre os conhecimentos e saberes e os novos parâmetros curriculares.* (XAVIER et al., 2006, p. 277) *Deve-se ter em conta que a Biologia e suas disciplinas afins são mutantes, agregam constantemente novidades que alteram de alguma forma seus conteúdos e estes precisam ser incluídos na escola. Os educadores devem, então, lutar para que o material educativo e didático seja alvo de constantes reformulações.* (Id. Ibid., p. 287)

Parece ser irrecusável reconhecer que novidades associadas à ciência, e à biologia, como caso específico, constantemente passam a integrar a vida das sociedades e necessitam, assim, de discussão e de um urgente compromisso da escola para com

estas. Nesse sentido, Xavier et al. (Id. Ibid., p. 284) defende que *a pergunta sobre o que ensinar ainda persiste. A questão é como conciliar o tempo exíguo com o cada vez mais extenso programa.*

Acontece que tanto os livros, como antes exposto, ou mesmo apostilas, assim como grande parte de tantos outros tipos de material didático, ou seja, extrapolando-se a questão para o processo de ensino em geral, na área de biologia, pode-se perceber que tal prática educativa está comprometida essencialmente para a função de explicar<sup>11</sup> teorias, demonstrar processos ou fornecer informações. Esse propósito impresso na alma do material pedagógico se revela bastante cruel para o ensino.

Desenvolvendo um determinado desdobramento dessa questão, primeiro é preciso estar de acordo com a noção apresentada por Martins et al. (1999, p. 9) de que *as teorias científicas falam do mundo "por trás das aparências" e as demonstrações tentam trazer esse mundo subjacente à superfície. A função de uma demonstração é levar os estudantes a ver as coisas como as teorias dizem que elas são: demonstrações têm a ver com "passar a ver o mundo de uma certa forma".* Assim, voltando-se a atenção para a maneira pela qual o ensino pressupõe que os estudantes sejam levados a ver um novo mundo, percebe-se que certa crueldade reside na noção de que essa mudança de olhar é rigidamente imposta pelo material de que se faz uso, ou então pelo professor, produzindo de forma brusca nos alunos uma nova forma de enxergar as coisas, a qual se mostra absolutamente descolada das suas mais distintas realidades. É o que Martins et al. (Id. Ibid., p. 10) parece mencionar ao argumentar que *muitas explicações científicas exigem que o professor tente persuadir o estudante a reconceber, a ver o mundo a sua volta à luz de determinada teoria [...].*

É interessante problematizar, contudo, uma espécie de resolução de pronta-entrega a esta questão, isto é, problematizar aquela postura pedagógica que visa à contextualização incondicional dos assuntos e objetos de conhecimento das ciências, da biologia em caso particular, mas não exclusivo. Percebe-se, algumas vezes no âmbito do ensino, uma ansiedade acríica por ter quase que necessariamente de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, por integrar e significar os saberes científicos e escolares com a prática cotidiana dos estudantes, numa tentativa de contextualização a ser feita a qualquer custo.

---

<sup>11</sup> Alguns aspectos desta questão serão mais bem desenvolvidos na subseção seguinte, quando da problematização da prática docente.



Seduzido pela ideia fixa que prega uma tal necessidade de contextualização, a tarefa do ensino pode se ver submetida a um modo superficial com que, muitas vezes, um determinado tema é abordado, o que pode, por sua vez, inesperadamente e contraditoriamente, acabar por reforçar as concepções alternativas tanto de alunos quanto de professores. A propósito, cabe questionar, mesmo sem uma pronta resposta para tanto, se essas dificuldades já não significariam desvantagens suficientes para que se torne *qualquer transformação para fins de ensino um “mal necessário”, que tende a comprometer a acuidade da informação.* (FERREIRA e SELLES, 2003, p. 8)

Algumas vezes, o preço a ser pago por uma postura dessas pode ser alto. Alguns estudos, como mostram Ferreira e Selles (Id. Ibid., p. 5), *argumentam que a tendência pedagógica de aproximar o ensino [...] à realidade cotidiana pode suscitar uma ingenuidade epistemológica.* No caso específico dos livros didáticos, para ater-se à questão aqui há pouco em discussão, inúmeras vezes *estes recaem no equívoco de confundir as afirmações da ciência com descrições exatas da realidade concreta – um realismo ingênuo –, com representações visuais que distorcem o real pensado [...] ao torná-lo idêntico ao real concreto.* (Id. Ibid., p. 5)

Em resumo, em concordância com Martins (2006, p. 123), *pensamos que estas relações, entre signos semióticos e práticas sociais, são essenciais para a compreensão das especificidades da linguagem da ciência e deveriam constituir-se em objetos do ensino escolar.*

Algumas iniciativas parecem depositar no processo de ensino uma maior consideração, tanto pedagógica, quanto social, ao lançarem mão de elementos lúdicos como fatores mediadores e facilitadores de tal processo. É até comum que essas práticas envolvam métodos como jogos de distintas naturezas (associação e correspondência, memória, imagética, etc.), disputas em atividades físicas, questões-desafio, desenhos, entre outras. Em suma, *a utilização desses artefatos para o ensino nos permite entender outro conhecimento que parece estar participando da produção de sentidos acerca das relações entre teoria e prática, o qual se refere ao lúdico como meio de favorecer o aprendizado.* (VIANA et al., 2012, p. 36)

É importante notar, contudo, que mesmo nessa ou em outras mais práticas que tendem à aproximação e valorização de processos e conhecimentos de outras naturezas, como os contidos nas experiências e habilidades particulares, nas relações pessoais vividas, etc., nelas percebe-se, em seu cerne, que a ideia central e norteadora é a da aplicação destes mecanismos apenas como uma ferramenta para a simples apreensão

dos conteúdos de ensino. Em outras palavras, estas e tantas outras práticas são entendidas como técnicas para o ensino do conteúdo em biologia, isto é, como um mero meio no processo educativo, afastando de si qualquer possibilidade de serem entendidas, em si mesmas, já como parte do próprio ato educativo.

Da mesma forma, é lamentável que a valorização da bagagem pessoal oriunda da vida particular se mostre tão tímida nas ocasiões do ensino, pois, como mostra Freire (1999, p. 28), *na verdade, as idéias que precisam de ser defendidas [nestas situações de ensino-aprendizagem], que implicam outras idéias, [...] vão se gestando ao longo de sua [dos educandos e do educador] prática na prática social maior de que fazem parte*, isto é, no desenrolar de suas próprias e respectivas vidas. Paulo Freire, numa espécie de contrapartida a esta questão, deixa transparecer a relevância que uma tal consideração de aspectos individuais traria à prática do ensino, pelo menos utilizando-se da memória para resgatar as marcas pessoais gravadas nos sujeitos em processo educativo. Quanto a isto, o educador brasileiro diz:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. (FREIRE, 1999, p. 17-18)

Neste sentido é que considerar as memórias e as experiências trazidas da individualidade, absorvendo-as para o contexto do ensino, se mostra de real importância para uma profunda e significativa compreensão dos conhecimentos a serem trabalhados, compreensão esta que deriva, inicialmente, quase imediatamente da leitura de mundo de cada um dos sujeitos particulares que se envolvem no ato educativo. Na mesma obra, o autor é categórico quanto a esta questão, e afirma explicitamente que *subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista*. (Id. Ibid., p. 43) Ao mesmo tempo, cabe advertir, no entanto, que *partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não **ficar, permanecer***. (FREIRE, 1999, p. 37, grifo do autor)

Uma das raízes desse diagrama que desdenha as vivências particulares e aloca o conhecimento formal em seu centro, atribuindo a este a instância de maior hierarquia do

sistema, em torno do qual tudo gira e em função do qual tudo se desdobra é, como antes apontado, a supervalorização dos saberes, a hiperespecialização do conhecimento, o ensino conteudista<sup>12</sup>. Vale lembrar que Cassab e Selles (2009, p. 11) apontam que *tradições de ensino nas quais têm centralidade a memorização de conteúdos e terminologias identificam-se com a trajetória da História Natural e encontram-se expressas nos cadernos escolares da década de 1970*.

Essa forma de se pensar o ensino assume como consequência de sua postura a noção de que todo conhecimento, produzido e adaptado à educação escolar<sup>13</sup>, admite um caráter analítico, ou seja, decifrável, simplificável, analisável, dotado de partes menores que o constituem como um todo. Tudo leva a crer que, já em princípio, o ensino não consegue superar *a dissociação entre o conteúdo e a realidade, a hegemonia de uma ciência enciclopédica que ainda vive nas salas de aula*. (FONSECA, 2012, p. 35) Também Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 152) argumentam que estas visões de ensino,

usualmente, fragmentam o objeto na perspectiva de melhor compreendê-lo. Contudo, ao buscarem a integração do fragmento analisado [...] produzem abismos intransponíveis ou, às vezes, extrapolações que se situam ao nível do senso comum e não são sustentadas, nem por evidências empíricas, nem por sólida argumentação.

Em suma, essa ideia de compartimentalização quase absoluta do conhecimento tem uma parcela de contribuição à atual organização da educação separada em disciplinas, o que funciona como um indício em favor da diretriz que proclama a simplicidade do conhecimento. *Neste sentido, entendemos que a visão simplificadora do conhecimento acabou por limitar o próprio conhecimento, visto que os problemas modernos não são disciplinares, mas, polidisciplinares, multidimensionais e planetários*. (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004, p. 2)

É preciso estar atento ao papel do ensino na escola básica, seja o de biologia, seja o das mais diversas disciplinas. Em um estudo sobre a história da disciplina de biologia, Cassab e Selles (2009, p. 3) alertam, por exemplo, que *os estudos sobre a história do currículo não se afinam a perspectivas que entendem o processo de seleção*

<sup>12</sup> Nesta ocasião, a referência se faz relativa ao conteudismo, não se aproximando de um outro significado deste termo, o de formalista, referindo-se este último a que ou quem atribui maior importância ao conteúdo do que à forma.

<sup>13</sup> Não se afirma, nesse caso, a dependência e, assim, a redução do conhecimento escolar ao científico; nem, tampouco, se identifica os processos metodológicos científicos com os métodos de ensino.

*e organização do currículo como um inocente processo epistemológico de determinação imparcial e desinteressada dos saberes que melhor convém ensinar aos jovens e crianças.* Mais que isso, os processos de didatização que se fazem no campo escolar pressupõem uma série de procedimentos no intuito de otimizar tal tarefa de ensino. Forquin (1992 *apud* Cassab e Selles, 2009, p. 8-9) afirma que

a transmissão didática é protegida contra os erros, discontinuidades, e impasses que envolvem a produção do conhecimento científico no interior, por exemplo, de pesquisas não exitosas e interrompidas. É protegida contra a dispersão na apreensão do objetivo tendo em vista que se estrutura a partir dos momentos fortes e conclusivos do processo de produção do conhecimento científico. Assim, é orientada por uma economia do detalhe, tendo em consideração tempos e espaços limitados que a escolarização supõe.

Também fica claro que a escola não carrega o objetivo de impreterivelmente construir profissionais nas mais distintas áreas, senão que formar cidadãos plenamente inseridos no mundo social, dotados de discernimento crítico o suficiente que permita a estes a tomada de decisões em relação a problemas e questões advindos da humanidade. É o que se nota em Reznik (1995 *apud* Xavier et al., 2006, p. 287-288) ao defender que o ensino, na escola, não

tem a pretensão de formar cientistas ou biólogos moleculares, mas pessoas capazes de entender o constante avançar do conhecimento científico. Já que as novas perspectivas que apontam dizem respeito às várias questões de ordens sociais, religiosas, éticas e o aluno faz parte desse contexto ele precisa obter dados de conhecimento científico básico para se posicionar perante as inovações que farão parte da vida num futuro bem próximo.

O que se percebe a partir de uma leitura geral do ensino de biologia no Brasil atual, no entanto, revela que tal preparação e capacitação crítica, ética e moral dos alunos está longe de existir. Sendo assim, a ideia apresentada em Xavier et al. (2006, p. 286), é absolutamente pertinente, declarando que toda essa *tal abordagem revela-se sem substância capaz de ajudar o aluno a mudar sua realidade, ou seja, o aluno permanece sem as ferramentas capazes de o tornarem um cidadão crítico a respeito das novas informações que recebe.* Como contundentemente escreve Paulo Freire (1999, p. 47), *não há lugar para a educação. Só para o adestramento.*

Portanto, pode-se afirmar, com certa segurança relativa, que o campo do ensino de biologia é atravessado por uma série de questões de diversas naturezas, que se estendem desde a referência epistemológica acerca da produção dos conhecimentos a

serem abordados, até os recursos didáticos envolvidos diretamente com a sala de aula, passando pela postura prática do professor, bem como a qualidade de sua formação. Como bem mostram Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 156), *a melhoria da qualidade do ensino praticado em nossas escolas públicas pressupõe, ao lado de recursos pedagógicos alternativos e variados, postos à disposição dos professores e dos alunos, também uma adequada formação inicial, aliada a uma formação contínua e permanente [...]*.

### 1.3 A Prática Docente em Biologia

*A natureza dos conhecimentos envolvidos na docência e as relações entre teoria e prática na formação de professores têm sido amplamente discutidas e examinadas na literatura.* (VIANA et al., 2012, p. 41) Por isso, da mesma forma como se procede com o campo do ensino de biologia, a prática docente em biologia se revela uma grande e importante aliada para uma tentativa de se esboçar, minimamente, alguns contornos da formação do licenciado em biologia.

Sob este aspecto da prática docente em biologia, no entanto, é importante procurar ter uma maior clareza acerca do âmbito qualitativo da docência, o que difere sutilmente quando o assunto é o campo do ensino de biologia. Neste, a ênfase recai sobre as características gerais do processo de ensino, sejam estas de ordem histórica, epistemológica, pedagógica, etc., isto é, principalmente acerca de atividades de que se lança mão na prática de sala de aula, quando prontamente voltado para o compromisso com o referido processo de ensinar; naquele, ou seja, quanto à prática docente em biologia, a intenção é explorar algumas características que se desdobram da qualidade de docente, procurando, com isso, contemplar criticamente alguns constituintes de tal fenômeno. Em resumo, quanto ao ensino, se procurou dar ênfase ao ato e aos efeitos mesmos de se ensinar, problematizando situações de ordem metodológica e pedagógica que se inscrevem no próprio processo de ensino, ao passo que sobre a prática docente, o foco da intenção está não em desenvolver questões oriundas dos processos comprometidos com o ensino propriamente dito, mas fazê-lo acerca dos aspectos derivados da qualidade de ser professor, ou seja, da docência enquanto atributo do licenciado.

Uma primeira situação a se chamar atenção, antes de se disparar maiores considerações sobre a prática do professor de biologia, de uma maneira geral, tem a ver

com a constituição e consolidação da própria biologia, enquanto tal e enquanto uma disciplina curricular oficialmente reconhecida na educação básica. De forma bastante resumida, mas não deturpada, pode-se dizer com certa segurança que

até a consolidação do que hoje convencionamos identificar como ciências biológicas havia em seu lugar um número bastante vasto de campos de pesquisa interessados no mundo vivo. Relacionados à medicina, como a anatomia, fisiologia e a embriologia humanas, outros que ganharam importância a partir do final do século XIX, como a citologia e a genética, e ainda aqueles identificados com as tradições da história natural, como a zoologia e a botânica. (CASSAB et al., 2012, p. 249)

Como antes já anunciado, é apenas a partir do século XX que, lenta e gradualmente, a biologia em si começa a adquirir estado de ciência consolidada, ou seja, é somente a partir de então que esta caminha no sentido de ser reconhecida como uma investigação coesa e autônoma em relação às outras ciências da natureza. Os estudos e reflexões de Mayr (2005) e Smocovitis (1996 *apud* Cassab et al., 2012, p. 249) mostram que esse processo de constituição oficial da biologia como ciência e como disciplina *transcorreu em meio à ação aguerrida de defensores da teoria evolucionista, produzida e publicada por Charles Darwin [em co-participação com Alfred Russel Wallace] em sua obra A origem das espécies, no ano de 1859.*

Problematizando a questão anunciada no tópico, torna-se irrecusável mencionar a ideia mais usual e corriqueira que se tem sobre a figura do professor, hoje, nas licenciaturas e na educação, de uma forma geral. Como é de se esperar frente à referida lógica epistemológica, política, social e pedagógica que gere a educação no Brasil, o professor é entendido, como já mencionado, como o detentor de um conjunto de conhecimentos. Através de Cupóllilo & Fonseca (2004, p. 1), *percebemos que a visão de professor hegemônica em nossa sociedade é ainda a de um mero transmissor de conteúdos, o que se reflete no desenho curricular de nossos cursos de licenciatura.* É o que explicita Diniz-Pereira (1999, p. 111-112 *apud* Viana et al., 2012, p. 23) quando declara que *o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.*

Esta mesma noção assim construída também é uma das responsáveis por criar a interpretação de que o papel do professor não precisa passar de algo que seja um simples executor do planejamento de ensino, cuja tarefa seja simplesmente informar os alunos sobre os conteúdos de que precisam conhecer, na medida em que concebe estes

últimos como um ente passivo, mero objeto de registro de informações confusas e aparentemente insignificantes. É em relação a este mesmo problema que se torna notável o fato de que *professores/educadores encontram dificuldades em trabalhar a partir dos saberes dos alunos, pois os percebem como objetos de suas ações. A preocupação não está em ouvi-los, mas em transmitir-lhes informações.* (SILVA & MEGID NETO, 2006, p. 193)

É um típico exemplo disso, já que vem ao caso, o que acontece repetidamente em muitas aulas de biologia, para se falar de um foco específico. Nestas ocasiões é frequente, nos mais diversos assuntos tematizados pelos professores, a referência a elementos da história da ciência, mesmo em assuntos que tratam de discussões recentes, relacionadas com o processo de modernização da biologia, como é o caso da evolução, genética e ecologia. Referências a estudiosos, datas, pensamentos e biografias aparecem com considerável ocorrência na prática docente. O que preocupa é que *essas parecem estar associadas menos à tentativa de problematizar aspectos relativos à epistemologia das ciências, e mais a uma preocupação dos autores em garantir uma sólida cultura geral aos alunos.* (CASSAB et al., 2012, p. 253)

Equivale a todo este retrato da prática docente a perspectiva através da qual *o estudante é colocado, na maioria das vezes, numa posição de quem necessita de informação ou conhecimento. E esse conhecimento não é determinado pelo estudante, mas por programas curriculares.* (MARTINS et al., 1999, p. 8) Isto implica diretamente reconhecer *que a relação entre professor e aluno é assimétrica e obedece às restrições e aos objetivos do currículo o qual determina não somente pontos de chegada mas também caminhos para alcançar os últimos* (Id. Ibid., p. 4), o que pode vir a gerar impactos negativos tanto pedagógicos e epistemológicos, quanto pragmáticos, no campo da educação como um todo.

Essa tal obsessiva tendência histórica e cultural que entende a prática docente quase que exclusivamente pela via da mera transmissão de informações aos alunos condena a dinâmica da sala de aula a estar reduzida a uma simples sessão composta de repetitivas, monótonas e insignificantes séries de explicações do professor sobre conceitos científicos, em que se presume, equivocadamente, estar lidando de forma precisa e direta com a interpretação científica frente a fenômenos naturais, estados da matéria, estruturas diversas e processos físico-químicos, ao menos no que diz respeito à prática docente em biologia. *Embora haja quase um consenso de que explicar é,*

*possivelmente, a tarefa mais fundamental de um professor de ciências, há dúvidas a respeito do que constitui uma boa explicação.* (MARTINS et al., 1999, p. 2)

A controvérsia sobre a questão da explicação é outro desdobramento oriundo da vertente acima mencionada, marcada, entre outros aspectos, pela dicotomia entre professor e aluno, pela hiperespecialização do conhecimento, pelo ensino como a mera transmissão deste último, pela atividade docente como a simples execução do programa curricular mediante sessões de aulas ordinariamente ministradas, etc. Em meio a esse sistema, o professor, em sua atividade docente, muitas vezes condicionado a exercer essa função de mero explicador, se vê frustrado em seu desempenho, ao notar que tal forma de se lidar com os conceitos da ciência no ambiente escolar geralmente incorre em total fracasso, no sentido de não ocorrer, de fato, uma plena apropriação, por parte dos alunos, da visão do processo, da aplicabilidade, da relevância, da historicidade e da importância social desses conceitos em questão.

Tanto é que em estudo dedicado precisamente ao problema da explicação na sala de aula, Martins et al. (Id. Ibid., p. 2) mostra que

parte da dificuldade na explicação de conceitos científicos advém do fato de que aprender ciências envolve não só alargar os horizontes da percepção e adquirir novos conhecimentos e informações mas, principalmente, passar a conceber o mundo físico de forma diferente e vislumbrar outras dimensões da relação entre o homem e a natureza.

Mergulhado nesses limites e dificuldades, castrado por inúmeros aspectos em relação à efetivação plena, por assim dizer, de sua prática docente, o professor projeta na realização da explicação a quase milagrosa e única possibilidade de sucesso de seu papel, ao menos enquanto fornecedor oficial de informações específicas, técnicas, científicas. Mais que isso, a boa explicação estaria em conformidade com a desenvoltura, com a eloquência e com a sagacidade, particularidades ou “dons” que a concepção cotidiana do senso comum atribui com orgulho e com a mais alta naturalidade ao exercício do cientista e à própria natureza da ciência. Explicar pressuporia, assim, algumas destrezas, como conquistar um certo controle do público-alvo, encantar essa platéia com um *show* que lhe é particular, exibir, com um grau de modéstia favorável, seu domínio de conhecimentos e sua bagagem científica, além de, como clímax deste ato, ser vitorioso em conceder a estes expectadores passivos as informações devidas para que cada um daqueles possa operar com os conteúdos por ele [professor explicador] trabalhados.



Mais adiante, os mesmos autores apontam para a importância de se manter em mente que os contextos nos quais se processa a atividade docente e, assim, inevitavelmente, as explicações, são sempre dotados de uma multiplicidade de fatores, que envolvem desde os conhecimentos mesmos da área de estudo, até as mais sutis características da linguagem empregada para tanto, ou a respectiva disponibilidade dos alunos para tal. Nesse sentido, *explicar envolve, ainda, além de uma análise cuidadosa dos conteúdos a serem tratados, considerar diferentes estratégias de comunicação, diferentes interesses e habilidades cognitivas dos interlocutores, a motivação, os objetivos e papéis sociais dos participantes, as restrições impostas pelo contexto, etc.* (Id. Ibid., p. 2)

Parece não haver protestos quanto à ideia de que tal multiplicidade de fatores que confere à docência um caráter complexo seja, justo por isso, uma das responsáveis por afirmar a densidade e a profundidade dessa prática enquanto profissão humana. A atividade docente, se seriamente comprometida com a emancipação dos sujeitos, é uma tarefa árdua, cansativa, desgastante, por pressupor a consideração dessa multiplicidade de individualidades com que lida. Nesse sentido, a atividade da explicação torna-se, mais que tudo, uma manobra estratégica da qual a prática docente pode lançar mão com o intuito de minimizar as diferenças ou, se possível, com o intuito de superá-las. Isso porque a explicação prescinde de qualquer individualidade, de qualquer marca pessoal, dispensando o modo próprio com que cada um lida com os conteúdos mobilizados no processo de ensino. Ela ignora as individualidades e procede a uma maneira de apresentar os conteúdos de forma neutra, de forma universal, perfeitamente e igualmente inteligível a todos, sob uma mesma perspectiva, estando sempre dirigida a qualquer um, não a cada um. É sob esta interpretação do ato de explicar que se pode entendê-lo como um recurso da docência que se mostra indiferente aos sujeitos a que se refere e em função dos quais foi produzida ou, antes, que não os considera como necessários, paradoxalmente à natureza da prática docente, no interior da qual a explicação surge.

Superar as diferenças, nesse caso, significa conceber a docência de uma maneira artificial, tal que enxergue uma total uniformidade no universo do alunado, e neste não reste nenhuma individualidade, nenhuma diferença; e tal que o trabalho cotidiano do professor seja igualmente uníssono, monótono, sempre repetitivo, a mera reprodução e aplicação, na prática, das técnicas pedagógicas com vistas ao cumprimento do programa curricular, e neste não haja nenhuma vitalidade, nenhuma identidade.

Em síntese, nas palavras de Martins et al. (1999, p. 9), o problema toma corpo quando se leva em consideração a interpretação de que as próprias *teorias científicas pretendem descrever o mundo "como ele realmente é"*. Para os estudantes, *contudo, o mundo não se mostra nada parecido com o que essas teorias nos dizem*. Em correspondência a isto, nas salas de aula, as *explicações científicas geralmente são formuladas em termos de entidades que não são familiares aos estudantes, as quais se comportam de maneira estranha num mundo distante*. (Id. Ibid., p. 8)

Deste ponto, que se mostra como sendo mais uma dificuldade encontrada pela atividade docente, decorre um comportamento no mínimo curioso, usualmente adotado pelo professor tipicamente explicador: a insistência e a repetição exata de uma mesma explicação como modo de supostamente garantir aos estudantes o entendimento dos conteúdos de ensino. Há duas noções implicitamente vinculadas nesse ato.

A primeira está representada por uma espécie ou de ingenuidade, ou de ignorância, do professor que se deita prioritariamente sobre a tarefa da explicação como carro chefe de sua prática docente, ao conferir à(s) repetição(ões) de uma dada explicação a garantia, mais cedo ou mais tarde, da compreensão dos conteúdos em trâmite naquela oportunidade, por parte dos alunos. Em outras palavras, como exemplo, acontece, muitas vezes, que o estudante transparece a estranheza de uma determinada explicação, a qual envolva algum conteúdo científico específico. Em resposta e com a convicção arrogante de superar a dificuldade apresentada pelo aluno (e não pela sua inconveniência contida no próprio ato de explicar), o professor explicador recorre, mais uma vez, à sua explicação e, surpreendentemente, mais que isso, ele recorre fielmente à mesma explicação, quase numa espécie de estereotipia verbal<sup>14</sup> compulsiva, resultando, na maior parte das vezes, novamente numa falta de sucesso real em sua empreitada. E isso se dá em sucessão.

Esta descrição não mostra outra conclusão senão a de que um tal professor pressupõe algum ruído ou na formulação de sua explicação, ou no entendimento do aluno (mais frequentemente este segundo caso). Contrariamente, pode-se considerar que o problema não está realmente na formulação da explicação, mas ele, o problema, é o próprio ato de explicar, entendendo-o como o mais apropriado ou mesmo único

---

<sup>14</sup> Psicopatologia caracterizada por uma alteração da linguagem, a qual consiste na repetição automática de uma palavra, sílaba ou som, que se intercala entre as frases, aparentemente sem nenhuma finalidade. Geralmente é dotada das seguintes características: fixidez, duração, identidade, inutilidade e inadequação às circunstâncias. Em alguns casos, trata-se de palavras ou frases simbólicas que foram condensadas e cuja significação escapa à compreensão. Ocorre na esquizofrenia catatônica e na demência.

caminho possível para a docência, através do qual possa ser quase magicamente concedido ao educando o entendimento dos conteúdos.

Esta é justamente a segunda situação contida naquele ato, e talvez mais grave, que está representada pela ideia geral de que a docência se deixa reduzir à tarefa da explicação. Desse modo, não se entende o ato de explicar como uma das dimensões a estarem presentes na prática docente, o que seria aceitável, e mesmo apropriado, mas, contrariamente, identifica-se e sobrepõe-se esta última àquele. Numa palavra, o professor que se atém à explicação a compreende como se esta simbolizasse suficientemente a atividade do docente como um todo.

Desta forma, a prática docente exclusivamente baseada na explicação de teorias e na demonstração de processos e fenômenos naturais precisa urgentemente passar a levar em consideração, ao menos, a necessidade da contextualização nestas atividades, inserindo a criticidade política, a relevância histórica e social e aspectos pessoais dos personagens envolvidos em tais teorias, processos e conceitos no cerne de sua realização, proporcionando, somente assim, maiores chances de se alcançar uma aprendizagem significativa. É este tom de discurso que parece estar presente em Martins et al. (1999 p. 11), ao mostrar que *afinal, explicar conceitos científicos na sala de aula envolve tanto entender o conteúdo dessas explicações quanto ser capaz de comunicar esse conteúdo de maneira efetiva*. Paulo Freire reconheceu a importância da adequação de diversas variáveis para o estabelecimento de uma comunicação eficiente, exigida pelo ato explicativo, ou pelo ensino, de uma maneira mais geral. Neste sentido, o próprio Freire (1999, p. 12-13), não procedendo a um devido deslocamento, das variáveis linguísticas por ele empregadas, em direção ao universo do público para o qual certa vez falava, admite aí seu erro, resultando numa tentativa de explicação igualmente fracassada. Em suas palavras, o educador diz: *meu erro estava, primeiro, no uso de minha linguagem, de minha sintaxe, sem um esforço maior de aproximação dela à dos presentes*.

Independente de todos os transtornos que podem ser causados pelo mau uso deste hábito na atividade docente, frente à imensa proporção que essa praxe da explicação em sala de aula como meio fundamental da atividade docente alcançou, fica claro que é preciso lançar olhares mais cuidadosos sobre este tema, no sentido de disparar questões e levantar problemas que lhe são próprios, visando, assim, uma melhoria na qualidade deste recurso. No entanto, tal atividade de explicar não vem sendo tratada com a importância que parece merecer, como algo que possa ser

entendido, aprendido ou ensinado. É sobre esta ocasião que Martins et al. (Id. Ibid., p. 2) declara que

esses fatos acarretam graves consequências cujo impacto se faz sentir nas salas de aula. Por exemplo, as implicações para a formação (inicial e em serviço) de professores de ciências são evidentes. Como não há investigação sistemática nem análise do que está envolvido na tarefa de 'explicar', a experiência pessoal e o exemplo de colegas mais experientes tornam-se os únicos "professores" possíveis para aqueles que se iniciam na profissão.

A propósito, a tarefa docente do professor em sala de aula não pode prescindir de estabelecer uma relação constituída por uma via de mão dupla com a noção de conhecimento escolar. Isso se mostra claro ao tomar a argumentação de Cassab et al. (2012, p. 245), na medida em que *entende-se que o conhecimento escolar apresenta-se materializado no currículo escrito e resulta de processos de produção cultural e de reelaborações didáticas relacionadas à trajetória de constituição das diferentes comunidades disciplinares*. Tal noção de comunidades disciplinares, aliás, mostra-se propícia à identificação de um outro problema, que habita os bastidores da prática docente, problema este, por sua vez, relacionado com a existência de domínios de atuação docente distintos e estranhos entre si, ou grupos heterogeneamente compostos, exibindo interesses e valores igualmente discrepantes, representados por indivíduos em tensão, cada qual conforme as respectivas particularidades epistemológicas e históricas do conhecimento científico em referência do qual procedem.

O que acontece é que as comunidades disciplinares, entendidas como movimento social que abriga uma gama variável de missões ou tradições distintas, representadas por subgrupos formados de indivíduos que igualmente defendem valores, interesses e diferentes identidades, [as comunidades disciplinares] são centrais para o processo de fabricação das diferentes disciplinas. (GOODSON, 1997 *apud* CASSAB et al., 2012, p. 246) Assim, elas podem vir a formar, por sua vez, uma organização definida sob a forma de matérias ou disciplinas de ensino, cada qual dotada de uma forte individualidade e identidade institucional, e entre as quais existem fronteiras artificiais bem rígidas, propositalmente quase intransponíveis, em alguns casos. (FORQUIN, 1992, p. 37 *apud* CASSAB et al., 2012, p. 245)

O problema da existência de distintos domínios disciplinares na atuação docente, que se mostram segmentados e sem articulação entre si, como acima anunciado, recai no fato de que os grupos de professores responsáveis pelas mais diversas disciplinas têm

seus cursos de formação já estruturados em áreas específicas e, assim, pertencem a comunidades que competem por território, recursos e poder, conforme sustenta Goodson (op. Cit. *apud* CASSAB et al., 2012, p. 246).

Voltando-se para um outro ângulo de considerações acerca da questão da prática docente, parece relevante questionar-se sobre o grau da suposta qualidade trazida pela presença de elementos tomados como acessórios à tarefa docente, tais como modelos explicativos, *softwares* de computador, animações computacionais em 3D, experimentos caseiros, e toda sorte de materiais desta e de outras naturezas que se mostram como suportes primorosos a este fenômeno educativo, no sentido de conferir uma maior vitalidade aos assuntos trabalhados, os quais muitas das vezes, em especial no âmbito dos temas abordados pela biologia, retratam processos que operam no nível do absolutamente pequeno e até mesmo do abstrato, já imprimindo uma certa dificuldade em seu tratamento.

Sobre isso, a presença de inadequações didático-pedagógicas ou mesmo de erros técnicos em alguns destes tais materiais concebidos como instrumento para a prática docente se mostra como uma real ameaça à qualidade que estaria prevista e que seria buscada pela combinação destes com a atividade do professor, atingindo proporções consideravelmente preocupantes, a ponto de serem necessárias algumas intervenções nestes quesitos. Tomando-se a questão do livro como exemplo<sup>15</sup>, El-Hani et al. (2011, p. 212) mostra que *durante o ano de 2005, livros didáticos de Biologia do ensino médio publicados no Brasil foram avaliados, como parte do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)*. Segundo os autores, *o propósito da avaliação é, de um lado, analisar quais livros didáticos submetidos pelas editoras devem ser recomendados para compra pelo Ministério da Educação (MEC)*. (Id. *Ibid.*, p. 212)

Leão e Megid Neto (2003, p. 12), por sua vez, tecem uma visão crítica com relação a uma possível consequência dessa preocupação talvez excessiva por uma correção conceitual asséptica<sup>16</sup> dos materiais de apoio para a prática docente. Os autores declaram:

Acreditamos que é interessante e louvável a preocupação do MEC em avaliar os livros didáticos a fim de retirar do mercado livros de qualidade duvidosa, porém, acreditamos que ao reduzir cada vez mais a opção do professor,

---

<sup>15</sup> Apenas emblematicamente, mas que seria perfeitamente aplicável aos outros referidos materiais que funcionam como suporte à docência em geral.

<sup>16</sup> O que não equivale a dizer que os referidos autores adotam uma postura que se mostra avessa à proposta de correção de equívocos técnicos e erros conceituais nos livros.

colocando um parecer prescritivo sobre as coleções, além de não enviar à escola a opção indicada, o MEC já está fazendo a escolha pelo professor.

É inegável a importância da participação ativa dos professores na discussão e seleção dos materiais didáticos como um todo, tornando-se estes reais sujeitos ativos de sua prática docente. Mas também é preciso destacar, contudo, que

para que esse aspecto se concretize, é necessário empoderar o professor, tanto no que diz respeito aos conhecimentos de que necessita para fazer uma escolha justificada, o que remete à sua formação, quanto no que concerne a uma posição sociopolítica que impeça que seu direito de escolha seja alijado por secretários de educação, diretores de escolas etc. (EL-HANI et al., 2011, p. 236)

No entanto, o que se nota pelos estudos que evidenciam esse problema como seu objeto de investigação é que há uma intensa busca pela *melhoria dos livros didáticos no sentido de compensar os “baixos níveis” de formação docente* (LEÃO e MEGID NETO, 2003, p. 4), compensação esta que seria ainda extensível à prática docente destes professores em questão.

Vinculada à licenciatura em biologia ou às licenciaturas, como um todo, há a disciplina de estágio supervisionado<sup>17</sup>. Neste tipo de disciplina, em princípio, o foco se desloca do professor formador para o estudante em licenciamento, procurando-se criar possibilidades e espaços para que o próprio licenciando venha a empregar, na prática, o aprendizado derivado da teoria de conhecimento específico e pedagógico. O estágio supervisionado em ciências, por exemplo, tem em vista o *estudo e análise de situações da prática docente de ciências na escola brasileira*, além de possibilitar a *vivência de experiências didáticas na escola de ensino fundamental*; já o estágio supervisionado em biologia objetiva o *estudo e análise de situações da prática docente de biologia na escola brasileira*, bem como procura permitir a *vivência de experiências didáticas na escola de ensino médio*<sup>18</sup>.

Assim, esses momentos funcionam como importantes ocasiões para uma primeira experiência dos estudantes com a prática docente no ambiente escolar. É isso que nos diz Diniz-Pereira (1999, p. 111-112 *apud* Viana et al., 2012, p. 23) ao declarar que, *no estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e*

<sup>17</sup> Ou derivadas e equivalentes a esta.

<sup>18</sup> Ementas das disciplinas “Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências” e “Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia”, respectivamente, da (antiga) Escola de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como consta no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de 2006. Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/ccbs/ibio/pplicenciatura.pdf>

*habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula [...], o que se aproxima, ainda que não seja o suficiente, para garantir uma formação humanística, crítica e reflexiva, conseqüentemente preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho presente e futuro.* (UNIRIO, 2006, p. 3)

Essa prescrição atribuída às disciplinas de estágio supervisionado instaura uma direção bastante interessante na formação do licenciado em biologia, ao prever um momento propício para uma estreita relação deste com o ambiente escolar propriamente dito. Para se falar especificamente de um caso real, a fim de contextualizar e exemplificar o que está sendo dito, pode-se recorrer, mais uma vez, ao Projeto Pedagógico de Ciências Biológicas – Licenciatura, da Unirio. Lá consta:

O curso é totalizado com carga horária de 3.645 horas, sendo oferecidas 2.430 horas em disciplinas obrigatórias, em disciplinas de prática de ensino o total de 405 horas, o mínimo de 180 horas em disciplinas optativas, 420 horas em estágio supervisionado e 210 horas em atividades complementares. (Id. Ibid., p. 6)

Em termos estatísticos, está colocado que a carga horária dedicada a essas disciplinas que, em princípio, visam à prática e à experiência, numa tentativa de colocar o licenciando em contato direto com problemas que emergem imprevisivelmente da ordem prática, representa mais de 20% do total exigido pelo curso. Entretanto, ainda que o papel previsto para tais disciplinas e espaços esteja comprometido com uma aproximação com a prática pedagógica escolar, é preciso estar atento, como já problematizado em seção anterior, para que esta ocasião conquistada com tanto esforço não se encerre em meramente proporcionar uma série de *discussões e reflexões sobre uma realidade abstrata, o que dificulta o envolvimento e comprometimento do aluno com seu campo de trabalho.* (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004, p. 1)

Tudo isso leva a uma conclusão breve a qual mostra que, nessa perspectiva, os reais sentidos que podem ser extraídos do que se entende por prática, na verdade, não passam de uma produção forjada na relação com os conteúdos específicos da área, *se afastando de perspectivas que o aproximassem da escola e, portanto, de expressões como “prática docente” ou “prática pedagógica”.* (VIANA et al., 2012, p. 34)

Portanto, parecer ser imprescindível concordar com Santos (2007, p. 238 *apud* Viana et al., 2012, p. 24), quando este destaca uma questão que não é plenamente considerada nesse modelo, a saber: [...] *que uma prática efetiva precisa levar em conta*

*certos fenômenos como complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores [...].*

Além de tudo isso, está implicitamente vinculado nessas concepções de docência que guardam características tradicionais, que a figura do professor formador corresponde exatamente ao papel de um protagonista principal dessas atividades docentes, quando não o exclusivo, buscando-se incessantemente centralizar, regular e organizar as ações que se desdobram ao longo de sua prática, interferindo ativamente, assim, na produção de sentidos e afetos que ali florescem. Um exemplo dessa imagem está retratado em Cassab e Selles (2009, p. 6), em pesquisa que se utiliza de cadernos escolares para reconstruir uma leitura do surgimento da biologia na escola. Nessa ocasião, as autoras afirmam que

nos cadernos analisados, os traços morfológicos indicam o quanto a produção dos cadernos é organizada e controlada pelo professor e, possivelmente, por um texto que inspira o docente na seleção e forma de apresentação dos conteúdos - como um livro didático e/ou mesmo a apostila [...].

A prática docente em biologia se mostra carregada e impregnada de uma visão epistemológica e pedagogicamente simplista e dicotômica, e política e culturalmente conservadora, a qual entende a docência como um mero ato técnico ou performático, geralmente dissociada de uma relação pessoal, afetiva, e humana. Silva & Megid Neto (2006, p. 193) deixam transparecer esta mesma sensação sobre o ato docente em um estudo acerca da abordagem dos conteúdos de educação sexual na escola. Nesta ocasião, estes autores mostram que *os profissionais parecem não ter uma concepção integrada da sexualidade, pois muitas vezes ela se encontra desvinculada de aspectos afetivos. Priorizam temas como gravidez e prevenção em DST/AIDS com enfoque na relação saúde/doença, numa concepção biologicista.* Em linhas gerais, este tipo de cenário não parece ser uma imagem exclusiva da biologia, especificamente, sendo, antes, um retrato amplo e geral da docência no Brasil.

No contraponto com esta situação e numa tentativa de sugerir alguma alternativa que, em princípio, apresente a possibilidade de inserir alguns elementos de natureza social e humana no âmbito das relações estritamente formais acima descritas, Martins et al. (1999, p. 3) evidencia a importância que pode vir a se constituir neste cenário, através de uma parceria entre os estudos envolvidos com a atividade docente e algumas disciplinas humanas e sociais. Nesse sentido, os autores são otimistas em relação às



contribuições que podem resultar desta associação, na medida em que estas últimas *apontam para aspectos fundamentais como a natureza das relações causais entre fenómenos, o impacto dos papéis sociais dos participantes, a influência do contexto, a dinâmica e a lógica de argumentação, etc.*

Os próprios profissionais da educação, de um modo geral, contribuem para a perpetuação ou, por outro lado, denunciam a interferência de viés político nas escolas e nas salas de aula, além da postura epistemológica insensível e inflexível que caracteriza, atualmente, a docência no cenário traçado. Na própria pesquisa acima mencionada, Silva & Megid Neto (2006, p. 193) corroboram esta afirmação quando retratam que *as pesquisas mostram ainda que a escola é concebida pelos profissionais como conservadora, repressora, sem abertura para ver, ouvir e compreender os educandos, não dando visibilidade à temática [educação sexual], e perpetuando mecanismos repetitivos e controladores [...].*

É importante, no entanto, destacar que alguns estudos identificam e reconhecem a complexidade intrínseca da sala de aula e da escola, como um todo. Assim, é igualmente admitido, por algumas tendências, que haja questões e problemas de ordem prática os quais nunca serão previamente detectáveis, isto é, nunca serão dados *a priori*. Nesse contexto, para autores como Schön (2000), *o mais importante na atividade profissional docente é a estruturação desses problemas, uma vez que, como já afirmado, eles não se apresentam ao profissional já previamente definidos.*

Em oposição a essa visão complexa, que confere à prática docente a existência de situações próprias do campo, pode ser encontrada uma outra ideia muito corriqueiramente difundida de que a atividade profissional da docência se resume apenas à transmissão dos conhecimentos teóricos de um campo do conhecimento, isto é, se resume ao ensino de um dado saber, tarefa essa que pode ser plena e instantaneamente realizada por qualquer um que se pretenda a tanto. Essa noção empobrecida da atividade docente afasta, assim, qualquer esforço que entenda a prática do professor como sendo resultante de uma formação sistemática e sólida, dotada de saberes próprios do campo e orientada a uma prática específica.

Em outras palavras, essa ideia geral, superficial e errônea acaba por associar a atuação docente a algumas *concepções do senso comum de que para ser professor não seria necessária uma formação acadêmica institucionalizada e supervisionada, uma vez que bastaria ter talento, bom senso, saber o conteúdo, ter cultura, seguir a intuição.* (GAUTHIER et al., 1998 *apud* VIANA et al., 2012, p. 21, grifo do autor) Muito pelo

contrário e muito mais profundo e complexo que apenas isso, as pesquisas e teorias atuais, como exposto em Martins et al. (1999, p. 8), defendem que

existem diferenças entre o que o estudante sabe e o que o estudante deve saber. Ou ainda, diferenças entre o que o estudante deve saber e o que o estudante quer saber. Essas diferenças, que podem ser caracterizadas em termos de interesse, conhecimento, opinião, etc., devem ser exploradas para que seja possível resolvê-las e permitir que dois pontos de vista, inicialmente incompatíveis, sejam aproximados.

Portanto, estes e muitos outros argumentos, além das mais recentes orientações pedagógicas que não cessam de ser produzidas, mostram que *o trabalho diário na sala de aula é tentar estabelecer nexos, continuidades, relações entre essas diferentes visões de mundo [do professor e do aluno] e aproximar posições que se encontram separadas por abismos conceituais.* (Id. Ibid., p. 2) Mais uma vez entra em cena a noção muitas vezes negligenciada (ou, se não, apenas parcialmente levada em conta, mas quase nunca com a devida relevância que parece apresentar) de conhecimento propriamente escolar. No âmbito dessa questão, a prática docente não é simplesmente identificada com a mera comunicação dos conhecimentos estritamente científicos, pois *o conhecimento que é mobilizado e produzido na escola, apesar de ter relação com aquele que é produzido nas instâncias sociais da ciência e da academia, não pode ser submetido termo a termo ao conhecimento científico.* (CASSAB et al., 2012, p. 249) Autores afirmam que, *pelo contrário, o conhecimento escolar tem uma constituição epistemológica própria, que se orienta por finalidades sociais relacionadas às finalidades educacionais em disputa em diferentes períodos históricos.* (LOPES; MACEDO, 2002 *apud* CASSAB et al., 2012, p. 249).

Perceber as múltiplas instâncias ramificadas da docência é compreender que o ato docente é complexo e não trivial. Ao mesmo tempo, a complexidade da prática docente envolve tanto a problematização do ensino, dos conteúdos, das políticas e da didática, para não se estender mais, quanto a compreensão da heterogeneidade que constitui o âmbito escolar e, mais especificamente, a sala de aula. Nessa perspectiva, pode-se defender que a sala de aula [...] *funciona como uma cultura na qual os membros constroem formas padronizadas de se envolverem nas interações uns com os outros, com objetos e em práticas culturais, ao longo do tempo [...].* (CASTANHEIRA, 2004, p. 45 *apud* VIANA et al., 2012, p. 21-22)

Ao pensar a escola como uma instituição social, o que se busca, no mínimo, é uma tendência que oriente a formação de professores por um viés crítico, norteada por critérios políticos, sociais e pedagógicos envolvidos com a plena emancipação dos sujeitos. Sob esta tendência, *o professor é visto como alguém que, ao levantar problemas, o faz com uma visão política explícita sobre o assunto [...]*. (DINIZ-PEREIRA, 2007 *apud* VIANA et al., 2012, p. 25)

Como facilmente se percebe nas entrelinhas de mesmo algumas breves considerações acerca da formação do licenciado em biologia, do ensino de biologia e da prática docente em biologia, há, atualmente, no Brasil, no campo da formação do educador, problemas estruturais, teóricos e práticos de ordem fundamental, ou seja, de ordem ideológica, política e filosófica. Uma leitura crítica desses problemas, no sentido de se procurar suas genealogias e identificar seus mecanismos de reprodução, faz nascer algumas sugestões de posturas e práticas que possam vir a contornar tais situações e conferir novos significados a essas questões.

Tomando as palavras de Viana et al. (2012, p. 44), *nesse contexto, argumentamos em favor da criação de condições para que, ao longo da formação inicial, os licenciandos das Ciências Biológicas protagonizassem atividades envolvendo uma multiplicidade maior de objetivos, produzidos em meio a diversos tipos de conhecimento*. Entretanto, é reconhecido que *isto remete à observação de que o processo de revisão das posturas e condutas adotadas histórica e culturalmente por professores e educadores não se efetivará num período curto*. (SILVA & MEGID NETO, 2006, p. 195-196)

*Isso significa, portanto, que não compreendemos o novo como o resultado de um completo abandono das tradições do passado; diferentemente, percebemos as inovações articuladas com os conteúdos e práticas já existentes, em um processo que inventa tradição ao agregar o tradicional/antigo com o moderno/renovado* (FERREIRA, 2005, 2007, p. 26-27, grifo do autor).

É neste espírito que se segue o próximo capítulo, no qual é explicitado o direcionamento teórico e metodológico empregado neste estudo e, neste bojo, já se realiza uma leitura sistemática, atenta e crítica da literatura eleita como pertinente à questão da formação de professores, em recompensa da qual se espera encontrar condições conceituais e evidências explícitas ou implícitas que já sugiram ou apontem a importância da proposta da ideia do que aqui se entende por diferença individual para o processo de formação do educador.

Assim, o capítulo II extrapola a questão da formação do licenciado em biologia para a formação do educador de uma maneira geral, explicita as decisões teórico-metodológicas adotadas e, a partir de então, procura encontrar na literatura assumida como pertinente ao assunto, circunstâncias que possibilitem um primeiro anúncio do que venha a significar, aqui, a referida ideia de diferença individual.

## Capítulo II – Formação do Educador e Diferença: Referenciais Teórico-Metodológicos

A formação do educador, ou do professor, como é costumeiramente chamada<sup>19</sup>, se mostra como uma grande e promissora questão educacional nos dias atuais, estando em crescente e plena ascensão desde as últimas décadas, no Brasil, como antes mencionado. Considerável parte do apoio e da relevância adquirida por investigações cujo objeto de estudo é a formação de professores tem origem na urgência com que são buscadas soluções e melhorias imediatas para o cenário educacional atualmente vigente, visto tamanho descontentamento, descuido e descrédito da própria sociedade para com a educação, de uma forma geral, no país. Portanto, essa notoriedade bastante conveniente que exibem as pesquisas que tratam da formação de professores advém da ideia, muitas vezes equivocadamente difundida e facilmente encontrada na maior parte da população, de que todos ou a maioria dos problemas e dificuldades enfrentados pela educação brasileira têm como causa central a má atuação dos professores, seja pela superficialidade com que se processa sua atividade docente cotidiana, seja pela fragilidade de sua formação, seja pela falta de condições estruturais e emocionais de trabalho, seja pela ausência de motivação por conta dos deploráveis salários em geral pagos a esses profissionais, etc.

O processo de formação de professores que atualmente se desdobra no cenário brasileiro, por sua vez, atende aos objetivos e interesses de um dado modelo educacional projetado, respondendo diretamente a uma concepção de educação vigente num determinado contexto histórico. Nesse sentido, quando os olhares se voltam para a história do pensamento educacional no Brasil<sup>20</sup>, torna-se possível compreender que o modelo de educação que hoje se faz presente, dotado de um princípio que visa atender igualmente as massas do país, é recentemente datado, ou seja, foi forjado num determinado contexto histórico, encerrando certa particularidade política, econômica e social, tendo um contexto de produção próprio, no qual então foi possível seu surgimento. (SAVIANI, 2007; TEIXEIRA, 2006; LIBÂNEO, 1985; NAGLE, 2001)

O referido modelo educacional nasce, como mencionado, vinculado a uma tentativa de atingir e garantir uma tríplice estrutura formada pelo atendimento, pelo nivelamento e pela uniformização, a nível nacional, da instrução escolar brasileira,

---

<sup>19</sup> Sendo esta última, porém, apenas uma das esferas que constitui o conceito, mais largo, de formação e de atuação do educador.

<sup>20</sup> Para um maior detalhamento e desenvolvimento da questão, cf. Libâneo (1985), Nagle (2001), Teixeira (2006) e Saviani (2007).

conferindo, em princípio, uma mesma educação a toda população, a partir de modelos que trabalham com vistas a uma homogeneização de indivíduos, discursos, conhecimentos, etc., baseando-se, para tanto, já hoje em dia, num currículo estruturado em torno do sistema de habilidades e competências a serem devidamente atingidas pelos estudantes. É neste contexto que surgem os primórdios da educação pública e gratuita no Brasil, como hoje se conhece, e é precisamente a partir da consideração deste ponto que as questões quanto à formação de professores que aqui ganham destaque, passam a adquirir relevância de investigação e problematização em termos de pesquisa científica.

Uma primeira grande dificuldade deste problema da formação do educador, que se desdobra no interior da lógica educacional atual, acima brevemente caracterizada, diz respeito aos fundamentos dos objetivos associados a tal formação, o que, em suma, significa questionar-se o fim e a meta usualmente atribuída à atuação docente escolar, refletindo-se, esta, a missão última do professor. Não obstante, cabe também erguer um questionamento acerca da visão de aluno distribuída, por assim dizer, dentre os elementos postos na formação destes profissionais, inculcando nestes últimos uma determinada figura do alunado que, possivelmente, se mostra distorcida da realidade e, assim, contribui para um distanciamento, um estranhamento e mesmo uma opressão entre estes polos<sup>21</sup> (professores e alunos), num grau cada vez maior e mais maléfico ao sistema educacional e à saúde moral da sociedade como um todo. Mais que isso, é igualmente produtivo por na pauta da discussão sobre a formação de professores de que atualmente se dispõe, uma perceptível tendência em nome da qual parecem ser cada vez mais afastados da atividade do professor o poder social e a importância humana e afetiva de que esta é intrinsecamente dotada, descolando gradualmente da essência dos professores formados a beleza e a relevância da natureza de sua formação.

Estas e outras tantas inúmeras questões não mencionadas neste escopo, mas que caberiam emblematicamente para a ocasião, são apenas parte das consequências ocasionadas por uma formação de professores baseada em princípios e fundamentos fracos, frágeis, os quais, à serviço da perspectiva de uma política socioeconômica de cunho neoliberal, distorcem o âmago deste referido processo, conduzindo e manipulando o foco da formação do educador em direção a uma simples fabricação destes profissionais, ignorando o conceito de formação, propriamente. A propósito, a palavra formação, empregada nesta expressão, admite uma gama de distintos

---

<sup>21</sup> Aliás, contribui, antes, para se entender estes elementos como verdadeiros polos opostos.

significados<sup>22</sup>, o que permite variadas interpretações acerca de sua constituição conceitual, algumas destas incongruentes entre si, ou até mesmo contrárias. Acontece que a maior parte do cenário objetivo das escolas de formação de professores, hoje, parece estar em concordância com uma interpretação da palavra formação a qual se aproxima das ideias de tornar pronto, de amoldar, isto é, de conformar a um molde, de alinhar, ou seja, entrar em forma, em linha, de instruir ou, em suma, de tomar fôrma<sup>23</sup>. Por outro lado e ao invés disso, a formação de educadores tal como aqui interpretada deve estar cada vez mais vinculada às respectivas ideias de preparar (em vez de deixar pronto), de dar corpo organizado (em vez de conferir a um molde), de promover a constituição (em vez de provocar um alinhamento) e, em suma, de fundar no sujeito e de criar neste uma disposição pessoal para o educar (em vez de simplesmente instruir, treinar ou pôr em forma).

Em face tudo isto, uma das dimensões das quais parte o principal pressuposto adotado por este estudo diz respeito à maneira como o processo de formação de professores, em sua atividade geral e ordinária, na maior parte das vezes e do tempo, encara e lida com questões e problemas que eventualmente surgem ao longo de sua história como campo e como processo pedagógico, bem como lida, portanto, com as respectivas respostas empregadas para combater ou contornar tais questões, isto é, para se fazer supostos ajustes, transformações e correções diante de tais dificuldades, que inevitavelmente emergem do desenrolar histórico desta prática em discussão.

Está em questão, nesta oportunidade, um ponto de partida da investigação aqui desenvolvida, o qual versa sobre o foco e a atenção conferidos pela maior parte dos cursos de formação de educadores, especialmente pelas licenciaturas, quando estes se encontram em momentos de reflexão, em vias de transformação de algumas de suas práticas constitutivas. Em outras palavras, percebe-se e admite-se como motivação inicial do problema em desenvolvimento, que a formação do professor costumeiramente considera como componentes passíveis de intervenção e de possível mudança apenas alguns elementos práticos secundários que se desdobram da questão central da formação, os quais são, por isso mesmo, derivados de uma concepção teórica previamente já estabelecida acerca da noção de formação que se coloca.

---

<sup>22</sup> De acordo com Dicionário Brasileiro Globo. Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft, F. Marques Guimarães. 52. ed. São Paulo: Globo, 1999.

<sup>23</sup> Dupla grafia pelo Acordo Ortográfico de 1990.

Por elementos práticos, secundários e derivados, entendem-se as mais diversas e corriqueiras situações de ordem prática, pragmática, as quais constituem o andamento da realização concreta deste fenômeno chamado formação do educador. Quando se afirma, então, que o processo de formação do educador apenas considera como componentes passíveis de intervenção e mudança alguns elementos de ordem prática e secundária, estes componentes contemplam tudo o que se dá pela realização efetiva, objetiva, das atividades educativas demandadas pelo próprio processo de formação de professores, como, por exemplo, as aulas teóricas tomadas, as aulas prática realizadas, os relatórios produzidos, os estágios de observação e as suas regências de aula, etc.

Cabe considerar, no entanto, que estes ditos elementos pragmáticos, por mais que sejam, de fato, indispensáveis mesmo para uma sólida formação e posterior atuação docente, estão ainda sendo interpretados e aplicados à prática educativa como sendo apenas um aspecto estanque (aspecto puramente pragmático, prático) deste fenômeno maior, tomado como um todo, chamado Formação do Educador. Tais instâncias têm sido lidas como apartadas de uma fundamentação conceitual que, antes, orienta a formação do educador e que, justo por isso, confere a estas últimas a consistência prática que apresentam.

Em resumo, a ideia apresentada como ponto de partida considera que a formação de professores, ultimamente, tem se preocupado com esses aspectos de ordem pragmática apenas, isto é, somente com o âmbito que se realiza, que se efetiva objetivamente como prática educacional; e não [tem dedicado atenção] ao conceito teórico e aos fundamentos dessa ideia de formação que almeja, propriamente. Portanto, a crítica nesta oportunidade desferida não está em reconhecer que este processo educativo, na maioria das vezes, se vira para as situações práticas envolvidas pelo ato da formação docente, mas está mais precisamente em que a formação do educador já se satisfaz com esta atitude, não problematizando propriamente o conceito fundamental de formação, seus fundamentos teóricos e filosóficos que a sustentam e a concebem como uma ideia maior, isto é, conceitualmente mais abrangente, de Formação, propriamente dita.

Isso equivale a dizer que o processo de formação de professores, diante de uma determinada dificuldade pontual ou mesmo frente a um problema crônico de sua existência enquanto prática educativa, costuma olhar apenas para aspectos não-essenciais, puramente pragmáticos, superficiais, da mera forma, não da sua estrutura conceitual interna, objetivando, em resposta, transformar algumas de suas esferas as



quais são apenas expressões derivadas de sua concepção conceitual, como as acima citadas manifestações pragmáticas secundárias, como, por exemplo, o ensino, a atividade da prática docente, os materiais didáticos, a questão da avaliação, etc.

Ao proceder desta maneira, em decorrência, a formação de professores parece não identificar as raízes fundamentais de uma dada questão, isto é, seus fundamentos, sua referência conceitual, que necessariamente está contida em seus princípios teóricos, estes sim orientando o desdobramento prático de um tal processo formativo, o que se expressa, como resultado, sob a forma das mais distintas atividades pragmáticas educativas mobilizadas ao longo da realização objetiva do processo cotidiano de formação.

Em síntese, é possível notar, a partir do cenário educacional atual, que o processo da formação do educador confere aos dois grandes grupos de elementos que o constituem (a saber, de um lado, os princípios e fundamentos teóricos e, de outro, as atividades pragmáticas, como as aulas, as avaliações, etc., derivadas destes fundamentos) importâncias relativas desproporcionais ao grau de relevância de suas respectivas naturezas. Dito de outra forma, aos seus fundamentos teóricos, seus elementos essenciais, responsáveis por produzirem e orientarem um certo conceito de formação, do qual todas essas e tantas outras atividades se desdobram, pouca importância e atenção (pedagógica, filosófica, política ou de pesquisa) têm sido honestamente dispensada; aos elementos derivados, secundários, sintomáticos, os que se mostram sob a realização pragmática do processo mesmo de formação, tais como, por exemplo, aqueles que dizem respeito à questão das grades curriculares, aos estágios supervisionados, à carga horária, às práticas de ensino, aos materiais didáticos, à prática docente, dentre outros, que, por sua vez, são frutos dos princípios e referenciais teóricos empregados para se construir uma ideia de formação, para estes, enfim, em contrapartida, a formação do professor lhes dedica, em contrassenso<sup>24</sup>, imensa atenção e investimento.

Outro pressuposto subjacente a este estudo e vinculado como uma ideia de base para a investigação aqui desenvolvida se configura no sentido de argumentar, concluindo de todo o exposto imediatamente anterior, que a formação do educador deve

---

<sup>24</sup> Não se pretende afirmar, todavia, que as referidas atividades pragmáticas envolvidas no processo de formação do professor, as quais são aqui entendidas como secundárias e derivam dos fundamentos e dos princípios teóricos responsáveis por uma determinada concepção da prática da formação, [não se pretende afirmar que estas] são isentas de importância real. Pretende-se sugerir, tão somente, que há uma desproporção epistemológica e política intencional entre estas categorias (teórica e prática) que, necessariamente juntas, constituem a noção complexa de formação.

olhar para os princípios de sua própria conceitualização, isto é, para os fundamentos e referências dos quais esta última parte, e que conferem a esta um *status* de prática educativa sólida e autônoma. A formação de professores carece, em suma, de focar numa espécie de referencial filosófico e pedagógico firmemente construído, por assim dizer, que concebe, conduz e orienta o caminho a ser adotado ao longo de toda a efetivação real do processo de formação do educador. Neste sentido, é oportuno mencionar a esta altura que, um destes fundamentos referidos, o qual especialmente aqui se propõe, está contido na noção de diferença.

Portanto, quanto aos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos, envolvidos e requeridos para se pensar a prática de formação de professores, todas essas considerações preliminares, ainda que breves, atuam no sentido de mostrar como é essencial que se faça destes nada menos que uma leitura crítica, a qual permita atravessar as cortinas do senso comum e das meras aparências, mergulhando no seio dos princípios do problema posto em questão. A esperança atribuída a esta proposta de se mobilizar um conceito filosófico fundamental para se pensar o processo de formação do educador se dá no intuito de ser eventualmente possível corroborar este elemento como uma promissora referência de fundamento para tal processo formativo, como aqui proposto sob a noção de diferença, e em devida defesa do qual esta prática educativa possa vir a ser mais profundamente fundamentada e humanamente exercida, atenta e sensível a seus contextos de produção e atrelada a uma maior qualidade na educação.

## 2.1 Decisões Metodológicas

O caminho definido para o procedimento de argumentação aqui presente está em disparar uma investigação no interior do pensamento de Paulo Freire acerca dos principais de seus fundamentos envolvidos no processo de formação de professores, depositando-se nesta tarefa o intuito de encontrar condições conceituais que permitam sugerir a ideia de diferença, inspirada a partir da contribuição de Gilles Deleuze, como mais um elemento fundamental de referência para este processo educativo. Neste sentido, cabe estabelecer um meio a ser empregado nesta iniciativa, que permita tanto otimizar o processo de apreciação destes fundamentos, quanto [um meio] que, aliado a esta exploração conceitual, permita encontrar traços neste pensamento investigado tais que ao mesmo tempo oportunizem e apontem a conveniência e a importância dessa tal ideia de diferença para se conceber a prática de formação de professores.

Uma via que se mostra bastante apropriada a esta tarefa e, portanto, aqui utilizada como procedimento para tanto, está em recorrer à literatura produzida sobre o assunto, clássica ou recém-elaborada, e procurar extrair desta as principais questões, problemas, dificuldades e conceitos, concatenando as ideias centrais e relevantes obtidas neste processo, numa tentativa de se esboçar uma espécie de quadro geral<sup>25</sup> de determinado assunto. Para um satisfatório desenvolvimento dessa apropriação dos mais emblemáticos princípios envolvidos no processo de formação do educador contido no pensamento freireano, bem como de uma interpretação condizente da ideia de diferença presente em Deleuze, é essencial que se proceda, em primeira instância, a uma triagem, através da qual as obras destes autores (e sobre estes autores), indispensáveis e verdadeiramente relevantes ao estudo em questão, possam ser identificadas, selecionadas e, então, adquiridas; em seguida, é importante que sejam elaborados planos de leitura destas, nos quais haja uma sistematização dos materiais a serem explorados, uma certa ordem estratégica para as leituras, cronogramas de tarefas, etc.; e, por último, é igualmente vantajoso que seja cumprida uma leitura atenta e sistemática das obras em questão, através da qual uma maior quantidade de dados possa ser extraída, vinculada necessariamente a uma qualidade de tais informações. É delegada a esta investigação e interpretação do pensamento de Paulo Freire, a partir do qual se pode extrair indícios de fundamentos que venham a ser por ele tomados como balizadores para o processo de formação do educador, aliada à influência deleuzeana quanto à noção de diferença, em suma, que estas sirvam como a fonte de toda a fundamentação teórica do estudo.

A visão e a compreensão que se tornarão possíveis e que, espera-se, serão alcançadas com esta investida, permitem tanto uma investigação e, a partir disto, uma interpretação crítica da área levantada, quanto uma espécie de identificação dos principais princípios e fundamentos envolvidos com o processo de formação do educador tal como pode ser formulado com base no que foi pensado por Paulo Freire, a partir do qual a referida e pretendida inserção da noção de diferença, neste contexto, possa ser realizada. O diálogo com tal material bibliográfico se constituiu, assim, o cerne indispensável e inquestionável deste estudo, revelando-se um movimento *sine qua non* ao âmbito aqui existente e aos objetivos aqui traçados.

Nesta ordem de razões, o estudo aqui apresentado não recorre aos usuais métodos aplicados às ciências humanas e sociais, com vistas à elaboração de

---

<sup>25</sup> Geral, mas não necessariamente superficial.

instrumentos de coleta de dados (tais como, por exemplo, entrevistas, grupo focal, etc.) e de análise dos mesmos (como exemplos, a análise de conteúdo, análise documental, etc.), ou a quaisquer outras dinâmicas de pesquisa de campo. Pode-se entender, por outro lado, que há, de fato, uma espécie de “campo teórico”, a partir do qual após uma imersão não menos metódica, sistemática e empenhada nos referenciais teóricos já destacados, diversos conceitos requeridos para se pensar o problema em questão são apontados, constatados, em seguida distinguidos, então caracterizados, definidos e, por fim, [estes conceitos são] utilizados para se efetuar uma manobra na qual se deposita a esperança de produção ou contribuição ao campo de conhecimento em questão. Numa palavra, este estudo é marcado, portanto, por um viés conceitual e bibliográfico.

Desta forma, as decisões metodológicas aqui tomadas se contentam e se encerram na incursão em um material bibliográfico, apenas, que se mostra, em princípio, suficientemente adequado às metas traçadas, já que o aparato conceitual obtido por este caminho de pesquisa garante uma plena investigação do problema em questão, bem como autoriza a proposição de uma interpretação da área levantada, interpretação esta que tende a abandonar a esfera da ingenuidade e caminha em direção à esfera crítica.

Cabe expor, nesta ocasião, que o procedimento de recorrência bibliográfica de que tal estudo se serve difere consideravelmente de uma revisão, de um pleno levantamento bibliográfico ou daquilo que seria uma pesquisa do tipo estado da arte, a qual exige uma seleção de uma vasta diversidade de obras e/ou autores para categorias ou temas, no mínimo exaurindo-as em termos sistemáticos de uma análise conteudista e/ou conceitual, tendo em vista outros determinados fins. Nesse caso em particular, por outro lado, cabe deixar exposto que o caminho metodológico empregado, ao longo da realização de sua investigação, busca e se satisfaz plenamente em, após uma exploração intensa e proveitosa do referencial teórico estabelecido, encontrar uma oportunidade conceitual em que seja possível sugerir, pensar, introduzir e desenvolver, a partir desta, a noção de diferença como contribuição indispensável à formação do educador.

O profundo e rigoroso exame, com aproveitamento, do referencial bibliográfico anunciado se mostra, dito isso, o principal e imprescindível método elaborado neste estudo, adequado e em conformidade com os objetivos aqui definidos. É também importante mencionar, nesta oportunidade, que tal procedimento de análise encontra-se basicamente (mas não exclusivamente) filiado a um referencial teórico mundialmente considerado como o maior educador da contemporaneidade – o brasileiro Paulo Freire –

e toma deste, como focos principais de estudo, as obras<sup>26</sup> *Pedagogia da Autonomia* - 1996 e *Pedagogia do Oprimido* - 1970<sup>27</sup> (1977), como também *Pedagogia da Esperança* - 1992 (1999) e *A Importância do Ato de Ler* - 1981 (2003)<sup>28</sup>.

Embora estas obras componham, para os fins aqui apresentados, uma espécie de unidade bibliográfica sobre a qual o tema a ser trabalhado venha a se desenvolver, elas apresentam, uma em relação à outra, contextos de produção, isto é, de motivação, escrita e publicação, consideravelmente distintos. Ignorar as especificidades destes diferentes momentos a partir dos quais Freire conduziu estas obras pode custar a perda do significado dos contextos específicos nos quais as várias enunciações e citações feitas a seguir são mobilizadas. Assim, uma breve caracterização desta produção freireana acima elencada já deve evitar tal descontextualização.

Seguindo uma ordem cronológica, a primeira das obras selecionadas trata-se da *Pedagogia do Oprimido*. Um detalhe absolutamente relevante para se considerar acerca de tal livro está em que este foi escrito durante a Ditadura Militar no Brasil, momento em que Paulo Freire, preso após o Golpe Militar de 1964, encontrava-se exilado, no Chile. Lá, em meio a um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas ideias, Freire concluiu, em 1968, a *Pedagogia do Oprimido*, considerado por muitos como sua principal obra. Este livro foi alvo de diversas críticas nos anos 70, muitas das quais, de forma majestosa e em tom de agradecimento, Freire retoma em *Pedagogia da Esperança*.

Segundo o próprio Paulo Freire conta, *Pedagogia do Oprimido* começou a ser pensada a partir das tramas de sua infância, da mocidade e do começo de sua maturidade. Em suas palavras, foi falando dela, falando das situações em que suas ideias foram sendo gestadas que aprendeu a escrevê-la; uma escrita que, portanto, tem a ver com tempos vividos na infância e na adolescência.

A seguir, vale caracterizar, em linhas gerais, o livro *A importância do Ato de Ler*, que se mostra constituído por três artigos que se completam, conferindo o próprio título completo da obra. Esta produção foi apresentada em uma palestra sobre alfabetização de adultos e bibliotecas populares, para a qual Freire levou a temática da

---

<sup>26</sup> A data que se segue ao título da obra indica o ano de sua publicação (a primeira edição) e, quando a esta, se segue outra data, entre parênteses, esta última indica a edição tomada como referência bibliográfica para o presente estudo.

<sup>27</sup> Nova Iorque, 1970; manuscrito em português de 1968; 1ª edição em português de 1974.

<sup>28</sup> Mais uma vez, não se trata de proceder sob uma exclusividade das referidas obras para se desenvolver o estudo, mas [trata-se] de uma predileção, oriunda da competência e da excelência presentes nos ditos textos, que satisfazem com qualidade incontestável o intuito proposto.

leitura, ao discutir sua importância tanto pedagógica, quanto político-social, além de como esta prática deve se dar e de que forma deve desenvolver-se ao longo do processo de alfabetização, de uma forma geral. Mais especificamente, dentro de um contexto crítico e sistemático, Paulo Freire relata e discute diversas nuances de sua experiência de alfabetização e pós-alfabetização de adultos na República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Sob um discurso leve, mas não menos profundo, o autor também relata aspectos de sua infância e, a partir disto, procura mostrar como atingiu sua alfabetização, para, através da consideração de sua própria experiência, enfatizar a importância crítica da leitura para o sucesso deste processo enquanto realização plena da postura política do homem. Assim, com essa perspectiva, Freire situa de forma bastante precisa o que entende como sendo o papel do educador na prática de uma educação progressista, sob a qual seu fazer deve ser vivenciado dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, ao inserir o alfabetizando num autêntico processo criador, de que ele é também sujeito. E com isso, em suma, Paulo Freire destaca a compreensão da prática democrática e crítica da leitura do mundo e da palavra.

A próxima obra que necessita de algum esclarecimento tem como título *Pedagogia da Esperança*. Como antes mencionado, em certo momento de sua produção literária e de seu pensamento, Freire retoma a *Pedagogia do Oprimido* no intuito de revê-la, repensá-la, revivê-la e, sendo o caso, de redizê-la. Imbuído desta tarefa, em 1992, publica a *Pedagogia da Esperança*, livro no qual recupera da história por ele já vivida, os temas outrora tratados.

Influenciado pelo contexto da educação brasileira à época, nesse momento Freire trabalha diversos temas educacionais emblemáticos, como a questão da democratização da escola pública, a formação permanente e a necessidade da participação ativa dos educandos e de suas famílias nos destinos da instituição escola. De uma forma genérica, na ocasião, o autor alerta e argumenta em torno do papel da Educação para a compreensão da história como possibilidade, em oposição à visão neoliberal pragmática de um futuro inexorável. Numa palavra, o momento vivido por Freire quando da escrita da *Pedagogia da Esperança* explicitava a esperança como o elemento fundamental para se recuperar a utopia, entendida como sonho possível de se compreender o futuro, assim como o presente e o passado, enquanto resultados de decisões humanas.

Pode-se entender que tal obra não apenas reforça, por assim dizer, as categorias fundamentais pensadas por Freire 3 décadas antes, em *Pedagogia do Oprimido*, mas

também, nessa nova *Pedagogia*, Paulo Freire procura operar um delineamento sistemático de grande parte das bases que orientam sua teoria tomada como um todo.

A última das referidas publicações recebeu o nome de *Pedagogia da Autonomia* e, não coincidentemente, esta foi a última obra de Paulo Freire publicada em vida. Logo no início desta, Freire anuncia seu público alvo: docentes formados ou em formação, o que já confere indícios de seu teor e de seu objetivo, revelando-se de grande relevância prática, ao tratar, mais especificamente, da estreita relação didática e afetiva educador-educando. O tema central da obra se traduz em termos da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa, em favor da autonomia do ser dos educandos.

De uma forma geral, nesta empreitada, baseando-se em ideias progressistas, Freire apresenta propostas de práticas pedagógicas consideradas por ele como necessárias à Educação, entendida como maneira de se propiciar a construção da autonomia do educando, valorizando e respeitando, primeiro, sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos, junto à sua individualidade, além de sua tendência à curiosidade, ao condenar a rigidez ética que se volta aos interesses neoliberais contemporâneos, deixando à margem do processo de socialização os menos favorecidos, o que se constitui como uma crítica severa ao fatalismo histórico.

Em suma, uma lição central presente na *Pedagogia da Autonomia* é a de que a Educação se mostra como um instrumento de transformação do homem, guardando como essência para seu desenvolvimento a dialogicidade verdadeira.

## 2.2 Formação do Professor: Uma Visão Crítica

A partir de tudo o que até então foi exposto, é possível presumir que está minimamente sinalizado o papel e a importância do processo de formação do educador para a educação, de uma forma geral. Estudos apontam para esta prática como uma das áreas que mais têm recebido atenção de pesquisadores, ultimamente, bem como têm sido alvo de reiterados programas governamentais, muitos dos quais injetam grandes investimentos financeiros neste tipo de iniciativa, na medida em que, atualmente, a formação está sendo considerada de suma importância para o sistema educativo, vide a ideia difundida, já mencionada linhas acima, segundo a qual uma suposta mudança na formação de professores, apenas, já seria suficiente para representar, respectivamente, uma direta e imediata mudança para melhor na qualidade da educação brasileira como um todo.

Frente a este cenário promissor que está representado pela formação de professores, protagonizando o momento político-educacional presente e, justamente por isso, um cenário também delicado e que requer atenção, é mesmo necessário que lhe seja disparado um olhar de viés crítico, examinando seus principais elementos teóricos constitutivos, à luz de alguns expoentes na discussão sobre a educação. Em particular, pretende-se alcançar alguns elementos caros para se problematizar a formação de professores pelas licenciaturas, mais especificamente, a partir de um enfoque nas imensas contribuições teóricas do pensamento educacional freireano como um todo, procurando, ao mesmo tempo, encontrar em sua produção aberturas convenientes à sugestão da importância da ideia de diferenças individuais, tomada a partir de influência deleuzeana, para o processo de formação do educador.

Uma primeira ideia, bastante emblemática, para se iniciar um olhar crítico sobre a formação de professores, ideia esta já até mencionada previamente, que está contida na e perpassa toda a obra de Freire, é aquela que reforça a perspectiva de que o conceito e a prática da formação devem ser, de fato, mais largos do que a maneira como usualmente se costuma entendê-los. Em muitos casos, entende-se o âmbito da formação do educador como uma mera etapa de qualificação profissional e de capacitação técnica<sup>29</sup> na vida de um indivíduo. Entretanto, a dimensão humana e pessoal contida na ideia de formação é absolutamente mais potente que uma tal qualificação ou capacitação. Apoiado no que Paulo Freire afirma em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 14, grifo do autor), também *é nesse sentido que reinsisto em que **formar** é muito mais do que puramente **treinar** o educando no desempenho de destrezas [...]*.

A propósito, esta obra de Paulo Freire está repleta de questões críticas que podem ser transportadas para o âmbito do processo de formação do professor e, justo por isso, as considerações contidas nestas próximas linhas têm como plano de apoio sua *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Ainda quanto à discussão acerca da dimensão mais alargada e do papel da formação, e acerca também de como essa formação deve se dar, o autor parece valorizar a noção de processo para a formação. Um indício disto pode ser identificado quando Freire (1996, p. 22), comparativamente, elabora que, por sua vez, *a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro*. Esta seria, de acordo com sua visão, uma

---

<sup>29</sup> No sentido dos conhecimentos técnicos, próprios, específicos do campo de formação, não, obviamente, no sentido do nível técnico da educação.



maneira indicada para a formação de professores proceder, o que permite extrair de seu pensamento indícios para se construir uma possível interpretação de concepção de formação que vá além das poucas e rasas tarefas que se costuma atribuir a esta, sob a perspectiva do que chama de pensar certo. Nesse sentido, *pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.* (FREIRE, 1996, p. 33) Aliás, apenas como adendo, essa ideia de profundidade que, segundo sua obra, deve embasar a formação, já é um sinal partidário e condizente com a ideia de diferença também como mais um fundamento deste processo, o que deve ser melhor explicitado no capítulo seguinte, dedicado a esta noção que é, aqui, central.

Paulo Freire (1996, p. 42) vai além, e arrisca dizer que *é isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo* e, assim, *é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.* (Id. Ibid., p. 33)

Portanto, de acordo com esse cenário, conceber uma formação de professores que abdique de seu aspecto formativo humano e político, que lhe é fundamental, que lhe dá a própria sustentação conceitual, inclusive, é exatamente renegar a ideia larga e processual de formação, enxergando-a, antes, como uma simples atividade pragmática estreita, ao torná-la um espaço morno, acrítico, supostamente apolítico e neutro. Esta suposta prática não seria propriamente a de formação, mas a de mera preparação ou treinamento profissional, na medida em que [...] *o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se **treinam** os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.* (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor)

Muito pelo contrário, como defende o autor pouco mais adiante, na mesma obra, *para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados* (Id. Ibid., p. 111), o que parece inadmissível e o que já começa a se confirmar como um indicativo da necessidade de se admitir a ideia de diferença no seio do processo de formação.

Debruçando-se nos estudos do educador português António Nóvoa, pode ser alcançada uma grande síntese acerca desta consideração da formação enquanto processo. A grande contribuição de Nóvoa para essa discussão está na ideia de que esta tal formação conduz à construção de uma identidade crítica e política, na medida em

que o autor coloca que é na construção do seu processo identitário que o professor em formação produz a sua maneira de ser professor, constituindo a sua *segunda pele profissional*. (NÓVOA, 1997, p. 19)

Neste momento, parece haver possibilidade de se extrair desta síntese um direcionamento, em termos conceituais, que sugira a constituição tanto da identidade profissional, quanto da pessoal (na medida em que, depois desta lição, já não mais faria sentido bipartilas) como fruto de uma plena identificação e assimilação das diferenças próprias que constituem o sujeito professor em formação, um reconhecimento das marcas pessoais do ser do professor, as quais o distingue, precisamente por isso, de uma outra personalidade ou, enfim: é no processo de formação que se chega ao que se pode chamar de sua individualidade.

Há, sob outro ponto de vista, compatível com a leitura freireana, possibilidades para se pensar a ideia de que a educação, tomada em geral ou, mais especificamente, a prática de formação do educador, podem funcionar, de certa maneira, como uma manobra política em via da qual se opera uma (re)afirmação e garantia de poder de certos e minoritários grupos hegemônicos, ao incorporar em seus processos supostamente educativos constitutivos a reprodução de determinados modelos ideológicos de interesse destes e de grandes gestores de Estado. É inegável, de qualquer maneira, que, de uma forma geral, as formações de professores são organizações nas quais se elaboram e moldam vontades, valores e princípios, e com base nas quais as formas de dominação (ou de luta contra ela) se irradiam para dentro e para fora dos indivíduos.

No âmbito destas considerações, a formação do professor deve, necessariamente, ser entendida como um processo de responsabilidade direta pelas formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser, de sociabilidade e de cultura, servindo, assim, como uma oportunidade perigosa e perfeitamente adequada à manutenção dos interesses hegemônicos.

Paulo Freire também parece mostrar-se em consonância com esta posição, ao dizer que *os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”*. (FREIRE, 1977, p. 180) Estes invasores mencionados, no sentido aqui entendido, podem ser os próprios futuros professores, agora em formação, que se lançam à prática docente, conscientemente ou

não, em favor da persuasão das massas de sua suposta condição inferior. É neste bojo que Freire considera que *uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca.* (Id. Ibid., p. 179)

De acordo com esta visão, alguns elementos ideológicos são diluídos ao longo dos processos pedagógicos envolvidos na formação do educador e, assim, sistematiza-se a interiorização das injustas relações sociais, já existentes, como necessárias e legítimas, culturalmente sancionadas, o que contribui para forjar, a partir do interior do próprio processo de formação, não só o professor como um ser social adequado aos interesses e valores hegemônicos, mas também como um sujeito que incorpora determinados fundamentos da lógica político-econômica em questão e, assim, passa a reproduzir e a agir conforme determinados princípios, usando-se mesmo de coerção, mais ou menos explícita, aos que se mostram contrários ao modelo defendido.

O contraponto, que funciona como uma feliz e esperançosa escapatória para a questão, é que também parece ser precisamente a partir desta mesma conjuntura, isto é, no seio destes referidos aparelhos, em que se adquire o espaço político-social a partir do qual podem ser reforçados e reproduzidos os ideários e as práticas hegemônicas injustas já consolidadas, que igualmente se toma o espaço subjacente, agora justamente pelo contrário, para uma efetiva transformação política e social, ideológica ou de fundamento, que venha a operar não meramente de maneira estática, pelo convencimento, mas como processo, processo de formação humana.

Em maior ou menor grau, essa ideologia referida engendra uma prática educativa da qual a formação do educador não escapa, e que, por sua vez, a serviço da manutenção do poder político através da reprodução de certos elementos abstratos ou concretos, acaba também por dicotomizar os componentes que vivem tal processo de formação. Em outras palavras, esta forma de se entender o que se passa na formação fragmenta os atores ali envolvidos, inserindo-os equivocadamente em um de dois grupos artificialmente forjados, distinguindo-os apenas entre sujeito absoluto do processo – o professor, figura central, dotado do poder e do conhecimento – e objeto do suposto conhecer – os alunos, figuras periféricas, em débito de saberes.

Isto Paulo Freire (1996, p. 23) também sinaliza, quando afirma que *nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador.* E, infelizmente, é mesmo nesse aspecto que muitas das licenciaturas ainda

procedem, desde os próprios professores formadores que lá atuam, formando novos professores, até estes últimos, os quais, por sua vez, podem vir a reproduzir o mesmo modelo quase que inconscientemente neles incutido por aqueles. Não parece fora de cogitação ou absurdo, nesse sentido, tomar o panorama já traçado no capítulo anterior, no âmbito da licenciatura em biologia, mais especificamente, no qual o educando é supostamente formado num ambiente em que a mera explicação é a atividade central do professor formador, transformando o acontecimento da sala de aula numa quase pura narração de fenômenos ou fatos. *Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores, ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.* (FREIRE, 1977, p. 65)

Este pode ser um resumo, em linhas gerais, do tipo de prática docente que se estabelece na formação de professores pelas licenciaturas do modelo atual, as quais operam pressupondo [...] *objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.* (Id. Ibid., p. 79) Relativamente distante disso que facilmente se percebe na atividade docente que integra muitos cursos de licenciatura, Freire (1999, p. 56) parece situar-se mais próximo a uma suposta concepção de docência que leve em consideração não apenas os elementos pontuais de uma tal atividade, mas as correlações entre estes estabelecidas, ao afirmar que *não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.*

Tratando-se desse aspecto polêmico e realmente extremamente importante, pode-se mais uma vez recorrer às lições de Nóvoa (1992). Em seus estudos, o pesquisador aponta para o início do questionamento a essa hegemonia da mera fabricação do professor, adestrado e docilizado precisamente para exercer a tarefa da explicação e da simples transmissão do conhecimento nas salas de aula. O autor situa tal indagação em meados da década de 80, justamente quando novas e diferentes perspectivas abriram-se para os estudos acerca desses profissionais, as quais mostravam-se apoiadas na ideia de que *o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.* (NÓVOA, 1992, p. 15)

Há, em oposição a esta concepção de formação e de educação que opera uma espécie de fabricação de professores e alunos em série, uma outra vertente, conhecida

por Paulo Freire como progressista, democrática ou libertadora, e que carrega traços de uma postura filosófica para a prática docente consideravelmente distinta da noção até então caracterizada e largamente encontrada nos cursos de licenciatura atuais. O educador brasileiro acredita que *se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a **escutar**, mas é **escutando** que aprendemos a **falar com eles***. (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor) Por tocar neste ponto, Freire (1999, p. 67) lembra, no entanto, que *é exatamente contra isto que sempre se insurgem as educadoras e os educadores autoritários que se proclamam progressistas e que, entretanto, se consideram proprietários do saber que simplesmente devem estender aos educandos ignorantes*.

Uma tal perspectiva educativa de formação do educador que admite e reconhece a importância da ideia do outro como um legítimo sujeito e que, a propósito, é mais uma das aberturas encontradas em Paulo Freire por meio da qual se mantém certa proximidade com a noção de diferença a ser aqui proposta e desenvolvida, [essa tal perspectiva] se mostra como simetricamente antagônica à perspectiva neoliberal e elitista de educação que, como já dito e anteriormente caracterizada, está explicitamente incrustada em grande parte das licenciaturas de hoje. Nessa visão humanista defendida por Freire (1996, p. 42, grifo do autor), que serve como fundamento à formação de professores, *a aprendizagem da **assunção** do sujeito é incompatível com o **treinamento pragmático** ou com o **eletismo autoritário** dos que se pensam donos da verdade e do **saber articulado***, renegando a visão dicotômica que reparte a atividade de formação em dois grupos, sendo um composto pelo único e verdadeiro sujeito conhecedor, o professor e, o outro, integrado pelos objetos passivos de recepção de treinamento, os alunos.

A formação do educador que efetivamente se processa sob a ótica democrática de educação realiza uma revolução imensa em seu interior filosófico, ao atribuir à lógica do ensino-aprendizado não apenas uma nova roupagem, mas um novo conceito: *saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. (FREIRE, 1996, p. 47) É envolvido nesta ambiência que passa a vigorar uma postura de formação radicalmente inovadora e humanamente construída. Para aquela primeira postura de docência, recai-se na existência de *aulas verticais, em que o professor ou a professora, autoritariamente, faz o **impossível**, do ponto de vista da teoria do conhecimento, quer dizer, transfere o*

*conhecimento*. (FREIRE, 1999, p. 61, grifo do autor) Para esta nova visão do processo formativo, por outro lado, a prática docente adquire um significado todo próprio, em que a função do professor formador passa a ser não a mera explicação, transmissão ou narração de conteúdos, mas a criação de possibilidades autênticas de construção de significados a partir de objetos de conhecimento. É neste sentido que o autor argumenta que

na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra de mim. (FREIRE, 1996, p. 118)

O novo elemento que passa a integrar os fundamentos em que se apoia uma tal formação de professores é a ideia de construção ou produção de conhecimentos, em detrimento de sua transmissão. Também em sua *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 48, grifo do autor) mostra que

ao falar da **construção** do conhecimento, criticando a sua **extensão**, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários.

Uma outra questão talvez mais palpável e que, possivelmente, também serve como uma abertura para se pensar a referida ideia de diferença no interior do processo de formação do educador é aquela que diz respeito às condições mínimas a serem desenvolvidas pelo educador ou concernentes à atenção, aos cuidados e à dedicação que devem ser por ele prestados no processo educativo da formação.

Quanto às estes saberes docentes, também Paulo Freire defende que devem ser de duas frentes, uma referente ao aspecto epistemológico, isto é, voltada para os conhecimentos específicos eles mesmos, aliados à criticidade; outra relacionada ao reconhecimento de múltiplas questões mais íntimas ou individuais, referentes e internas aos indivíduos envolvidos no processo formativo, eles mesmos. É sobre a ânsia que a formação de professores deve ter por estas duas dimensões de saberes que escreve:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das

emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 45)

Em outros estudos, ainda que de outras naturezas que não propriamente sobre a formação, também está presente essa identificação, de que se o campo da formação do educador, por um lado, não pode prescindir de conferir atenção e consideração efetivas aos conhecimentos técnicos próprios da área científica de formação, igualmente não pode, por outro lado, negligenciar o aspecto individual dos atores que dela participam, principalmente dos até então entendidos como estudantes em formação. Fonseca (2012, p. 35) mostra que *as trajetórias, as memórias e as histórias desses alunos não são encaradas como um conhecimento válido para a formação, ou melhor, sequer são encaradas como conhecimento*. Esse posicionamento, que funciona como uma espécie de denúncia dos problemas e questões da formação que se dá nas licenciaturas, já sinaliza um deslocamento de olhares para a importância do reconhecimento daquilo que se pode chamar de afetividade ou mesmo da importância da individualidade para o processo de formação e, assim, funciona também como um suporte à noção de diferença para este mesmo caso.

No mesmo estudo, fica posto que *as possibilidades sensíveis, subjetivas da dimensão do viver foram paulatinamente sendo expulsas dos cursos de formação, sendo substituídas por uma ideia de experiência pela observação da prática* (Id. Ibid., p. 35), o que perpassa todo o curso de formação, mas se mostra como um caso mais emblemático, por exemplo, dos estágios supervisionados e das práticas de ensino, em que a quase exclusiva fonte de experiência prática para o aprendizado dos educandos em formação dos pormenores que envolvem a docência na escola básica, se dá pela mera observação do exercício docente dos já professores destas escolas.

Em contraponto e como denúncia a esta questão, apropriando-se de alguns indícios conceituais surgidos pela leitura das referidas obras de Paulo Freire, torna-se viável propor a necessidade de uma formação que parta das vivências individuais, da diferença individual, como será trabalhado adiante, e, assim, que esta se faça sob uma ideia de experiência situada mais próxima à realidade presenciada. Para se ter uma ideia da dimensão deste aspecto, ao refletir sobre sua própria alfabetização (o que pode ser encarado como uma etapa de formação), o educador lembra com afeto de suas experiências vividas, revelando em primeira pessoa: *fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais*. (FREIRE, 2003, p. 11) Por sua vez, não se pode negar que isto

depõe a favor do caráter pedagógico e essencialmente humano de uma certa noção de experiência a ser introduzida nos processos de formação, noção esta que se mostra verdadeiramente atrelada a uma realidade íntima do educando, à sua experiência propriamente individual.

Quanto a esta gama de considerações, Freire (1999, p. 31, grifo do autor) defende, em suma, que qualquer processo de formação, *no mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui.* Tal sensibilidade e atenção às questões desta ordem, que partem do individual e vão em direção à formação do educando, precisam estar sempre despertas nos educadores, já que *tudo isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola.* (Id. Ibid., p. 31)

Uma boa sistematização dessas questões pode ser encontrada em Freire, ao caracterizar a natureza filosófica da atividade educativa e, daí, inferir com precisão as exigências e os pressupostos desta ação, dentre os quais há espaço, mais uma vez, para se introduzir, em oportunidade, a ideia do que será caracterizado como diferença individual. Neste sentido o autor mostra que *especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.* (FREIRE, 1996, p. 70)

Portanto, como antes anunciado no capítulo anterior, quando da problematização da formação nas licenciaturas quanto a seu aspecto conteudista, pragmático e centralizado no conhecimento técnico apenas, agora já há mais elementos que sustentem os detalhes de uma conclusão que defenda que a prática docente exige o ensino dos conhecimentos técnicos, específicos da área de formação, mas não diz respeito apenas a estes. *Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.* (Id. Ibid., p. 103)

Nóvoa (1992), ao problematizar a construção da identidade do professor, realiza uma enorme contribuição crítica para a questão da sua formação. O autor recorre à história da educação e aos processos que dela fizeram ou ainda fazem parte, de uma forma geral e, nessa reconstituição exploratória, evidencia, dentre outros episódios, que



as tentativas de se inserir um elemento de racionalização e profunda sistematização no interior dos processos envolvidos na formação do educador impuseram, no final das contas, uma espécie de separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor, uma espécie de descolamento entre o que é interno ao sujeito, sua individualidade, e a sua atuação docente, externa e representacional, estimulando-se, assim, como defende, sua crise de identidade.

Tal crise de identidade é, então, algo que pode ser notado nos professores em resultado dos princípios teóricos com que se processa sua formação, demasiadamente esvaziada de sentido ético ou filosófico, por assim dizer, nada não esperado tendo como pauta do processo de formação o ideário neoliberal, o qual incorpora na formação de professores elementos que estimulam o individualismo e a competitividade.

Neste sentido, a formação se torna carente, também, de estímulo pedagógico e ideológico, com ausência de um objetivo específico atrelado a este processo tal que seja realmente significativo aos educadores, isto é, que seja plenamente compreendido, assimilado e interiorizado por estes. Este elenco de ausências faz com que, muitas das vezes, tais professores não tenham uma noção clara de sua função como sujeitos sociais e de seu papel educativo como atores ativos inevitavelmente tidos como referência ao mundo simbólico e afetivo dos estudantes.

Essa questão da identidade do professor, seja o formador, seja o em formação, é algo extremamente difícil de se especular sobre, na medida em que se constitui como um problema multifacetado e não unívoco, e assim também se torna problema difícil de se equacionar ou de se direcionar. Paulo Freire dá sinais de que admite tal dificuldade e, ainda assim, se lança a tal questão, disparando um jogo entre subjetividade e objetividade, mediante o qual o sujeito em formação vai atribuindo significado próprio, legítimo, particular, aos conhecimentos em pauta e em processo de assimilação pessoal, seja os de seu campo técnico específico, seja os de natureza individual, afetiva. Tocado por este ponto, Freire (1996, p. 76-77) mostra que *como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências*.

Essa postura é partidária da ideia que concebe cada um dos participantes do processo formativo, o que inclui os educandos em formação, como verdadeiros atores da situação, não mais como objetos passivos e meros depositários de informações. Nesse sentido, conforme as palavras de Freire, como sujeitos que são, os indivíduos

criam significações individuais, próprias, para as ocorrências com que tenham contato, através de uma intervenção particular com estas últimas, o que, mais uma vez, é aproveitável para a sugestão da noção de diferença individual como dotada de um aspecto interno, como diferença interna, legítima, que nos marca<sup>30</sup>. Isso também está presente em sua obra, ao defender que parte de nossa identidade ou alguma medida de nossa individualidade não se encontra meramente determinada, definida, absolutamente ditada por condicionantes externos. Portanto, tem de ser aceitável perceber que *nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos*. (FREIRE, 1996, p. 99, grifo nosso) Em outras palavras, segundo esta visão, por mais que os indivíduos se achem considerável e inegavelmente influenciados por questões objetivas materiais, tal parcela de influência, ao mesmo tempo em que constitui, também encontra significação própria naquilo que se então se chamou de identidade.

É este o motivo da importância de se manter sempre uma postura crítica diante dos processos educativos, em particular frente àqueles que contribuem para a constituição da identidade e da individualidade dos sujeitos neles envolvidos, a exemplo da formação do educador. Como presente explicitamente nas palavras de Freire (1996, p. 126), *mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida*.

Essa tal distorção da realidade é condição indispensável da referida maneira de se conceber os processos de ensino-aprendizagem, leia-se, como construções de conhecimentos e experiências e, portanto, que geram significações próprias. Estes conceitos podem ser assim inter-relacionados: *ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno*. (Id. Ibid., p. 124)

Em suma, a identidade própria dos sujeitos então ativos no processo de sua formação requer das relações que se dão entre eles e os conhecimentos propostos, e deles entre si, que seja efetivada uma abertura entre estes elementos – sujeito e conhecimento; sujeito e sujeito –, como possibilidade para o estabelecimento do diálogo e, assim, da troca que leva à construção. Isto equivale a dizer que a formação de professores deve, a todo o momento, estar pronta para *a razão ética da abertura, seu*

---

<sup>30</sup> Todos os apontamentos aqui feitos referentes a aspectos da noção de diferença serão explorados na seção seguinte, dedicada precisamente a esta tarefa.

*fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.* (FREIRE, 1996, p. 136)

Como previamente mencionado, a *Pedagogia do Oprimido* (1977) também é outra produção de Paulo Freire em que se baseia a leitura aqui desferida sobre a questão da formação do educador, mediante a qual se intenciona recolher dados e construções conceituais para o embasamento da questão posta como problema. No intuito de dar prosseguimento à crítica pretendida, este conjunto de próximas questões se apóia principalmente na referida obra para tecer sua reflexão.

Na *Pedagogia do Oprimido* (1977) pode-se perceber que, em determinado momento, Paulo Freire se preocupa em tratar da tarefa ou da função da prática educativa de formação do educador, e deposita neste espaço algumas considerações relevantes para o caso aqui trabalhado. Em primeiro lugar, o autor argumenta que a finalidade máxima da educação do tipo democrática ou libertadora (que, por sinal, é somente a partir da qual que a discussão aqui engendrada adquire razão de problematização) não pode ser outra coisa senão que a aquisição de perspectiva crítica que possibilite uma real transformação do mundo do sujeito, em maior ou menor escala. *A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade [...] transformar a realidade opressora [...] é tarefa dos homens.* (FREIRE, 1977, p. 39)

Isso deixa claro que o homem, como um ser político, é também e, por isso mesmo, um sujeito de ação, a qual se efetiva como manobra de transformação da realidade. O que acontece, porém, é que esse tipo de ação depende de um distanciamento entre o homem, enquanto sujeito no mundo, e a própria realidade que o cerca, o que proporciona, assim, uma tomada de consciência de sua condição enquanto tal. Portanto, em segundo lugar, Paulo Freire mostra que [...] *não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não-eu” do homem* [...] (Id. Ibid., p. 42)

Essa reflexão freireana acerca da função e da tarefa, em essência, da formação de professores e de sua respectiva e indissociável prática docente atinge, no mínimo, duas respostas. Uma delas está contida na ideia de que a plena formação, na perspectiva libertadora, e enquanto tal, visa ao despertar da consciência crítica, mediante distanciamento entre sujeito e mundo. A outra, sua correlata, encerra a noção de que essa conscientização serve e conduz à ação necessariamente transformadora da realidade na qual os sujeitos em formação se encontram inseridos.

Se essa é a função máxima da atividade da educação em razão da qual a formação de educadores encontra a justificativa de sua existência, o contrário disso, ou seja, a prática docente que ignora qualquer destas nuances, é a própria negação da educação ou, antes, uma educação falha em princípio. É também surpreendente que, por mais que este tipo de discurso tenha adquirido adeptos e tenha alcançado grande grau de divulgação, as licenciaturas, hoje em dia, ainda mantenham uma tal educação, bancária, para se utilizar a terminologia freireana, o que caracteriza sua banalização e sua existência não mais como forma de afirmação dos sujeitos como atores históricos, mas como meio de manutenção de *status quo*.

É neste cenário que procede a mera fabricação do professor, à que, em grande parte, a formação de educadores está hoje condicionada, tornando este último um agente acrítico, apolítico, em crise de identidade, voltado à mera explicação de conteúdos em sala de aula, com vistas à transmissão do conhecimento técnico de sua área de saber, como antes mencionado.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1977, p. 65)

Toda prática de formação que se processa no tom da verbosidade oca, da mera transmissão de conteúdos ou da prática acrítica se faz sob a circunstância do ensino não significativo, em que o professor formador é o único sujeito da ação, centralizada, e em que os educandos são, não sujeitos individuais, mas simples objetos para a prática do ensino. É neste contexto que se pode identificar o início de um novo ciclo de reprodução de uma concepção de educação baseada numa perspectiva desumanizada e conteudista. Nestes casos, por exemplo, para os processos de ensino, *em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.* (FREIRE, 1977, p. 66) O educador brasileiro entende que, em oposição à postura educativa democrática, que se doa à significação real da ideia de formação como processo de construção e reconhecimento de identidades e sujeitos, as práticas educativas que se dão sob este horizonte da

centralização e da supervalorização do professor e dos conteúdos, aliado à sua mera transmissão via explicação, comprometem tal noção mais alargada, abrangente e real de formação, na medida e que *a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca*. (Id. Ibid., p. 67)

Paulo Freire, em defesa de uma educação democrática, que preza pela real emancipação e autonomia dos que, ali envolvidos, por isso mesmo passam a se reconhecer como sujeitos, [Paulo Freire] entende que não parece ser possível haver crença sincera e deliberada, consciente, na coexistência entre estes objetivos e, em contrapartida, uma prática de formação docente que esteja afastada da ideia de formação como processo de busca, que ignore a ideia de construção de conhecimentos e que deixe de lado a perspectiva das identidades pessoais. Em suas palavras:

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo no sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. (FREIRE, 1977, p. 101)

No interior da questão da formação de professores, pelas licenciaturas, mais especificamente, parece ser possível compreender que, embora haja uma admissão generalizada das dificuldades e problemas envolvidos na formação do educador, há também um concomitante reducionismo quanto às reais e profundas raízes das questões identificadas. Como já mencionado, é uma visão ingenuamente difundida a de que os problemas da educação, de uma forma quase geral, seriam em grande parte plena e imediatamente contornados por supostas melhorias pontuais e de casos individuais que se dariam no processo de formação de professores.

Sob um novo plano de visão, encarnando-se uma maneira democrática e libertadora de conceber as atividades educativas do âmbito da formação de professores, o olhar é dirigido, mais uma vez, às nuances mais profundas desta prática formativa, ressaltando e conferindo os devidos méritos e a devida relevância justamente aos aspectos que a fazem essencialmente humana e educativa. Paulo Freire (1977, p. 102, grifo do autor) mostra que, enquanto educadores atentos e adeptos à formação humana, crítica, política e significativa,

nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar

convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua **situação** no mundo em que se constitui.

Isto equivale a dizer que uma das mais importantes referências, que se constitui como parâmetro para a significação própria ou valorização dos conhecimentos desenvolvidos no ambiente educativo está localizada na visão de mundo do sujeito em formação, isto é, nas suas formas de ação e na sua situação no mundo que, ao mesmo tempo, constituem também tal visão. Por isso, o campo de referências para a significação efetiva de conhecimentos, que venha a proporcionar as condições para a emancipação e para a tomada de consciência, é algo individual, que se dá conforme a visão do mundo que o sujeito tenha ou esteja tendo. Já que a real formação depende de critérios próprios, de toda uma visão do mundo, *simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses [...] para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.* (FREIRE, 1977, p. 99)

Se a visão de mundo do sujeito em formação é o filtro através do qual todos os conhecimentos oferecidos e desenvolvidos nas atividades educativas atravessam e, assim, ganham significado maior ou menor, torna-se imprescindível que o educador comprometido com a prática humanista, comprometido com a noção de formação essencialmente humana, que visa à emancipação dos sujeitos, aproxime-se dos mundos destes sujeitos, na tentativa de criar zonas de interseção de visões, nas quais se devam operar as práticas educativas compromissadas com a efetiva significação dos conhecimentos. Paulo Freire (1977, p. 71), diante de todas essas condições, declara que *isto tudo exige dele [educador humanista] que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.*

A visão de mundo particular (ou compartilhada entre alguns membros de sociedades, sob a existência de grupos sociais) é um problema que tem sua importância para a formação de professores claramente sinalizada e profundamente debatida em Paulo Freire, como os trechos acima transcritos refletem. Esta noção guarda alguma interseção com a ideia de diferença individual, enquanto expressão particular de uma tendência própria, e leva à consideração de que tal ideia de diferença também deva se constituir como relevante para a questão da formação, em discussão. De qualquer forma, rejeitar ou desmerecer a visão de mundo particular dos sujeitos envolvidos no ato educativo é abdicar das condições para uma real formação. Esta circunstância é, de

fato, grave, e é imbuído por esta ameaça – a da renegação da visão individual de mundo – que Paulo Freire (1977, p. 215) escreve:

Muitos erros e equívocos comete a liderança ao não levar em conta esta coisa tão real, que é a visão do mundo que o povo tenha ou esteja tendo. Visão do mundo em que se vão encontrar explícitos e implícitos os seus anseios, as suas dúvidas, a sua esperança, a sua forma de ver a liderança, a sua percepção de si mesmo [...].

Uma consequência gerada pelo reconhecimento da necessidade do companheirismo entre o educador de perspectiva humanista e os educandos em formação pode ser encontrada na questão dos conteúdos de ensino e do currículo, de uma forma geral. Freire mostra que é partir desta discussão acerca das múltiplas e distintas visões de mundo dos sujeitos participantes da atividade formadora, cujo reconhecimento mútuo e aproximação conduzem ao diálogo verdadeiro, possibilitando o ato formativo em profundidade, que tantas outras considerações adquirem problematização. *É daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles [dos educadores], mas deles e do povo.* (Id. Ibid, p. 102)

Sintetizando-se a questão de os conteúdos curriculares serem obrigatoriamente frutos de uma eleição coletiva entre educador formador e educandos em formação, dado o reconhecimento das diferenças de mundos postos na atividade educativa e, daí, a necessidade de se promover uma aproximação entre estes como condição de dialogicidade efetiva, o autor traça uma visão destes conteúdos de ensino que os coloca como relativos a cada situação educativa, sendo mesmo inconstantes, variáveis conforme o contexto, seja social, seja histórico. *Por isto, não estão aí [os conteúdos programáticos curriculares], num certo espaço, como coisas petrificadas, mas **estão sendo**. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos.* (FREIRE, 1977, p. 117, grifo do autor)

Portanto, em resumo, o que nestas linhas se procura desenvolver é uma proposta de postura ou disposição pessoal e epistemológica como possibilidade de abertura à real apreensão dos saberes que venham a circular no âmbito da formação de professores, como condição para se chegar cada vez mais perto de uma espécie de educação autêntica e engajada tanto política quanto afetivamente, de forma correlata à uma formação que se mostre essencialmente humana.

A problematização em questão visa uma compreensão da formação do professor, assim também como da prática docente que venha a se desdobrar daquela, como dimensão social e afetiva da formação humana, em contraponto à redução ao aspecto estritamente gnosiológico presente neste processo, havendo, antes, uma necessidade de se reconhecer e de se assumir uma real prática de humanização no interior destas atividades<sup>31</sup>.

Numa palavra, o tom da argumentação efetuada dirige o olhar a uma mudança qualitativa da percepção da formação de professores. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula legítima e significativa, seria preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache convencido da importância da ideia de diferença individual como questão fundamental à prática educativa e formativa, formadora. Portanto, a partir do que esta breve leitura permite extrair, parece ser possível encontrar espaço para a oportunidade de lançar um olhar para a noção de diferença como um candidato a fundamento estruturante para a formação do professor, o que será feito adiante.

Resta investigar antes, porém, com maior dedicação e precisão, o que pode vir a ser a noção de diferença como um dos elementos teóricos de referência para o fundamento da formação de professores, o que se dá na e encerra a seção seguinte.

---

<sup>31</sup> Ou justamente ao contrário: reconhecer um aspecto gnosiológico no interior da formação do educador, que já é, em si, afetiva e humana.



### Capítulo III – As Diferenças Individuais

Após proceder, primeiro, a uma caracterização de três<sup>32</sup> dos principais aspectos envolvidos na formação do licenciado em Biologia, sobre os quais se procurou fazer, com tal caracterização, uma leitura e interpretação críticas, e depois de proceder, em segundo lugar, derivado e, por assim dizer, extrapolado desta primeira etapa, aos fundamentos teóricos e à proposta metodológica<sup>33</sup> eleitos para se pensar a noção mais geral de formação do educador, mais propriamente, chega-se, finalmente, o momento oportuno para se lançar à investigação e à elucidação da referida idéia de diferença individual.

A questão da diferença vem fascinando e, ao mesmo tempo, intrigando os homens desde os tempos mais primórdios. O espanto frente à interrogação séria e rigorosa, generalizada, sistemática, comprometida e apaixonada pela diferença, isto é, o pensamento filosófico acerca desta noção, tem uma história de tradição, que conta com vários períodos e correntes distintas ao longo de seu debate. Uma sucinta incursão na história da filosofia já permitiria perceber a fecundidade desta questão, tendo sido iniciadas algumas reflexões sobre este assunto já na Idade Antiga; estendendo-se até o período Medieval, em que passou por algumas reformulações; sofrido uma significativa dose de novos elementos nos tempos Modernos, quando a consolidação do que se veio chamar de Ciência e também a tecnologia contaram a favor de uma verdadeira revolução em seu conceito; e, finalmente, no momento Contemporâneo, considerado por alguns estudiosos e historiadores como Pós-Moderno, tendo recebido uma roupagem radical que lhe garantiu uma novidade fundamental, ao compor-se com o campo dos estudos da mente, com a metafísica recente e com novos modelos teóricos acerca do conhecimento, frente à crise da tradição epistemológica clássica, tudo isto contribuindo para a complexa concepção da vida e do homem como um composto biopsicossocial.

Em outras palavras, a trajetória histórica desta noção é marcada por uma riqueza em termos de variedade e de aplicabilidade conceitual, na medida em que a ideia de diferença exhibe uma datação remota, uma evolução intensa e uma ampla aplicabilidade teórica e prática. Nesse sentido, uma suposta contenção de seu conteúdo numa mera

---

<sup>32</sup> A saber, o aspecto político-histórico-pedagógico do curso, o ensino de Biologia e a prática docente neste campo.

<sup>33</sup> A saber, o pensamento de Paulo Freire acerca do processo de formação do educador, no interior do qual se intenciona projetar a ideia de diferença individual, que se faz pela contribuição de Deleuze.

definição, instantânea, acrítica e simplista, significa uma agressão à sua potência enquanto conceito filosófico e operacional. O contrário, no entanto, ou seja, um esforço intenso e pretensioso para se construir uma espécie de amplo histórico desta noção, caracterizando-se seus variados capítulos conceituais já assumidos, se mostra igualmente penoso e inconveniente. Em suma, fica sinalizada uma dificuldade de relacionamento com este termo, decorrente de uma profundidade e de uma densa cautela exigidas para tanto.

Frente à explicitação desta dificuldade, executa-se uma espécie de tática pela qual deve ser praticável atingir a requerida ideia de diferença. Esta maneira está em proceder à abstração<sup>34</sup> do termo, num primeiro momento retendo sua noção a partir da exclusão de casos que não<sup>35</sup> refletem a interpretação específica aqui dispensada a esta e, somente em seguida, a partir de então, atingindo e efetivamente caracterizando positivamente seu conceito. Em outras palavras, parece ser apropriado algo como uma aproximação conceitual por negativo, uma investida de se encurralar a ideia de diferença tal como aqui proposta, primeiro, a partir da identificação seguida da desconsideração de seus elementos conotativos que não correspondem fielmente à interpretação essencial vinculada à sua noção e, segundo, depois então de tais aspectos encontrarem-se devidamente afastados, prestar-se à sua interpretação específica neste caso, realizando o que significaria um procedimento de conceituação às avessas, em via do qual se chega à sua ideia desnuda, ao seu conteúdo puro mesmo.

Isto é factível, pois, de qualquer forma, o plano aqui presente não se constitui em simplesmente definir ou descrever<sup>36</sup> o conteúdo dessa noção de diferença; nem mesmo trata-se de traçar um histórico do termo, lançando-se a uma apresentação da trajetória de transformação do conceito, condições essas arriscadas e graves, como acima mencionado. A promessa se firma, por sua vez, precisamente na assunção da referida ideia, mas, é claro, devidamente seguida da apresentação das principais características

---

<sup>34</sup> No sentido estrito, literal e mais originário da palavra, na melhor acepção do termo, isto é, significando precisamente um processo mental que se dá a arrancar, separar, destacar de uma dada expressão tudo aquilo que não lhe é exclusivo, ou seja, seus elementos dispensáveis, fazendo restar apenas seu cerne, seu conceito puro.

<sup>35</sup> Assim, fica já sinalizada uma forma de construção do conceito que passa pelo “não”, pelo que “não é” o caso, pelo negativo deste. No entanto, a apresentação da noção aqui proposta não se limita a isso, à identificação dos casos de não ser a interpretação da diferença aqui presente. Essa aproximação pelo “não” está colocada estrategicamente e representa apenas uma das etapas da consideração acerca da ideia de diferença aqui empregada, cujo conceito será adiante positivamente caracterizado, sob a perspectiva deleuzeana.

<sup>36</sup> Não é equivalente a considerar que a definição e/ou a descrição dos conteúdos de uma dada noção se constituem tarefas simples ou dispensáveis. O termo “simplesmente” está colocado no sentido de reforçar a explicação de que não será realizada apenas uma definição e/ou descrição da noção em questão.

de uma determinada concepção de diferença, em particular, para que então seja possível identificar elementos que viabilizem sua sustentação na prática educativa da formação do educador, tendo como base momentos e oportunidades do pensamento freireano acerca deste processo como um todo. Nesse escopo, busca-se e assume-se as consequências desta composição entre diferença e formação do educador, bem como se procede, final e intencionalmente, no capítulo seguinte, à problematização e discussão dos resultados desta inserção.

Parece haver uma tendência mais atual por parte de certas categorias de pesquisas em Educação de se evidenciar, explorar e discutir, em seus respectivos estudos, questões relacionadas à desigualdade, à diversidade, à discriminação, à necessidade de valorização do outro, ao preconceito, às políticas e filosofias de afirmação positiva de segmentos sociais “minoritários” e historicamente desprestigiados, e uma série de outras tantas belíssimas e indispensáveis investigações<sup>37</sup> que permeiam, de alguma forma, direta ou indiretamente, o problema da diferença. Com respaldo no que diz Costa (2008, p. 490), pode-se resumir que *a questão da diferença surge no pensamento pedagógico brasileiro dos últimos vinte anos, embutida nos debates que ampliam, complexificam e matizam o escopo da abordagem das desigualdades sociais e educacionais.*

Tal inclinação temática exibida por muitas dessas referidas pesquisas não é uma mera coincidência de compartilhamento de gosto por um determinado conjunto de assuntos bastante congêneres, ou apenas uma simples decisão arbitrária pelo estudo de tais temas (socio)educacionais; é, antes, um reflexo e uma ativa interferência do tom sociohistórico e epistemológico que influencia grande parte das pesquisas dos dias atuais, cuja origem remete a meados da década de 60 e início de 70, contexto a partir do qual já é possível perceber o início de um esforço e de um desejo pela plena democratização e humanização dos sujeitos como, antes de mais nada, individualidades no mundo, efetivamente “merecedores” de direitos (ou, mais propriamente, dotados de direitos, para ser menos paradoxal) e contemplados por uma igualdade ideológica real e verdadeiramente *a priori*.

Todas estas questões acima consideradas, de uma forma mais ou menos explícita, recrutam e flertam com a noção de diferença, de uma maneira geral. No

---

<sup>37</sup> Como exemplos e para maiores aprofundamentos, cf. ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz. T. (Org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. e SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.

entanto, não é esta ideia de diferença, negativa e, por isso mesmo, devidamente combatida e recusada por muitos dos referidos casos, a mesma noção aqui contida sob o termo diferença. Tampouco alguns outros trabalhos que argumentam sobre o tema da diferença em outro sentido, nos quais uma outra interpretação desta mesma ideia é aclamada e julgada necessária para o convívio produtivo entre os indivíduos, refletem o tom adotado pelo conceito de diferença presente neste estudo.

Acontece que, para muitos estudos, e em especial para as pesquisas em Educação que envolvem este tema, a exemplo das que se enquadram nas circunstâncias acima destacadas, a diferença é concebida em antagonismo com a ideia de igualdade, [...] *que expressará a forma pela qual a diferença se apresenta pela ótica da representação.* (CHEDIAK, 1999, p. 27) Todavia, o princípio da diferença aqui problematizado não se faz como simples oposição à igualdade, como se aquela ideia habitasse um território oposto ao desta última, em razão do que estas duas devam se encontrar em lados contrários de um suposto território conceitual. Naquela visão comumente considerada, a diferença se mostra exatamente como aquilo que a igualdade não é, como a oposição da igualdade. Tal maneira de se dizer o que a diferença é, a situa do lado contrário ao do igual, significando precisamente aquilo que não é igual, exatamente o contrário disto, caracterizando-a, finalmente, como o avesso do igual. Como afirma Chediak (1999, p. 37) e como acima apontado, *a diferença subordinada a esses limites é a oposição, e a oposição corresponde a um dos aspectos principais da representação, junto com a identidade [...].*

Ora, esta interpretação não permite outra assimilação da noção de diferença que não seja compreendendo-a como desigualdade, isto é, o termo igualdade acrescido do afixo des<sup>38</sup>. No entanto, o tom de que depende a grande discussão aqui presente não trata do binômio igualdade x diferença ou, de forma equivalente para este caso, de igualdade x desigualdade. Muito pelo contrário, esta tal noção de diferença a ser atingida e assumida precisa não só afastar-se da armadilha gerada pela simples dicotomia entre igualdade e diferença, ou desigualdade, mais propriamente, como precisa mesmo negar esta relação dicotômica e mostrar que, antes, é necessária uma postura que supere estas noções, em que a diferença abandone a relação com a igualdade, como será sinalizado parágrafos adiante.

---

<sup>38</sup> Des: Prefixo. Designa afastamento, ação contrária. Dicionário Brasileiro Globo. Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft, F. Marques Guimarães. 52. ed. São Paulo: Globo, 1999.

Outro grupo de estudos igualmente bastante recorrentes nos dias atuais se dedica a examinar e discutir questões que ainda giram em torno da temática da diferença, mas, em suas mais distintas particularidades, estes estudos consideram esta última sob um viés que a transporta para o campo das diversidades, das heterogeneidades. Nesse sentido, aclamam cabidamente a diferença como fonte de uma saudável variedade na humanidade, seja esta variedade de natureza psicológica, comportamental, racial, etc. *Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a idéia de igualdade seria perfeitamente inútil.*<sup>39</sup> (FRANÇOIS, 1991 *apud* FREIRE, 1999, p. 50)

A propósito, esta forma de elogio à diferença disparado por tais estudos<sup>40</sup> é positivo e indispensável, uma vez que a homogeneidade ou, nesse sentido aproximativo, a total igualdade e a identidade absoluta, em oposição à diferença, conduzem a dinâmica da vida e do conhecimento a um estado de plena estagnação, de pura paralisação, consequências as quais apresentam uma implicação direta e imensamente prejudicial ao campo da formação do educador, como se pode claramente pressentir, ponto que aqui não terá maior desenvolvimento apenas por não caber à discussão central proposta.

De qualquer forma, também não é exatamente este sentido de diferença, aparentado à abundância, à variedade, conforme acima apresentado, que se desenvolve neste estudo. Neste momento, é oportuno considerar que Chediak (Id. *Ibid.*, p. 29) mostra que *a diferença, por sua vez, não é o diverso. Este corresponde à diferença exterior que aparece condicionado pelas relações de semelhança, permitindo que se sujeite ao processo de generalização, de reconhecimento e de identidade do conceito.* Cabe lembrar que, apesar disso, desta incongruência de concepções, algumas consequências advindas desta última maneira de interpretação da diferença apontam para direções avizinhas às que surgem em decorrência da proposta dessa mesma ideia no sentido tal como aqui desenvolvido.

Apenas agora, após uma onda de tentativas advertidamente cautelosas de, primeiro, identificar algumas conotações da noção de diferença e, após isso, de afastar

---

<sup>39</sup> Jacob, François. *Nous sommes prgrammés, mais pour apprendre.* Le Courier, UNESCO, Fevereiro, 1991.

<sup>40</sup> Como exemplo, divulga-se o trabalho de Costa (2008).

deste referido termo tais interpretações mais banais<sup>41</sup>, pode-se começar a caminhar pela primeira vez ao encontro de algumas características da ideia de diferença prometida, isto é, avançar no sentido de se passar a asserir, positivamente, certas nuances de sua concepção, tal como previsto. Para isso, está em Gilles Deleuze o pensamento<sup>42</sup> básico que confere suporte a essa interpretação especial de diferença.

### 3.1 Diferença Interna

Para início dessa investida, é importante considerar que, ao contrário de como costumeiramente se entende este conceito, nesse presente caso, a ideia de diferença apresenta-se mais simpática à própria negação da igualdade, como será adiante desenvolvido, e não à sua mera contraposição, como fora mencionado logo acima. Isso se justifica na medida em que tal negação equivale precisamente à impossibilidade de consideração da homogeneidade, à inexistência da unissonância e, assim também, à impossibilidade da monotonia, da constância, da invariabilidade e da uniformidade, situações que, na suposta condição de serem pretendidas ao âmbito da formação do educador, geram efeitos drásticos e dramáticos, cujo contraponto será desenvolvido de forma subjacente em capítulo seguinte.

Considerando-se, então, este, como afirmativamente o primeiro aspecto dessa maneira peculiar de se conceber a diferença, a saber, que essa ideia de diferença se coloca em vias da negação mesma da igualdade, deriva imediatamente desta conquista mais um esclarecimento a ser feito, o qual passa, por sua vez, por mais uma das possíveis nuances que devem ser afastadas da interpretação aqui disparada, e em razão do qual se avança, mais uma vez, em direção a outra característica positiva de sua noção em essência aqui problematizada. Tal esclarecimento, em suma, está em observar que a presente ideia de diferença, afinal, também não é relativa, isto é, não é comparativa. De

---

<sup>41</sup> Isto é, como quem quer dizer apenas trivial, comum, recorrente. Não se pretende deturpar tais interpretações, apenas sinalizá-las como leituras acertadamente não preocupadas em extrair da ideia de diferença esse seu caráter mais essencial, mais literal ou filosófico.

<sup>42</sup> Uma precisão é cabida: não se constitui um propósito, aqui, desenvolver uma espécie de explicação crítica e profunda da filosofia da diferença pensada por Deleuze, senão que apenas apresentar os elementos mais emblemáticos desta concepção, especificamente aqueles dos quais se espera tirar proveito para que seja possível alcançar a tarefa já proposta de, sob esta noção, se pensar a formação de professores. Assim, este trabalho não se preocupa detidamente com os pormenores filosóficos da questão deleuzeana da diferença; antes, o conceito de diferença aqui apresentado se reserva ao direito de buscar em Gilles Deleuze apenas uma inspiração, não tomando sua concepção em completude. Por isso, alguns dos aspectos identificados nesta investida podem guardar maiores ou menores aproximações com tal conceito deleuzeano tomado especificamente, conforme seja aqui conveniente.

qualquer forma, para uma contextualização mais completa deste esclarecimento, seguida da visão de diferença pela qual este passa, visão esta que, por sinal, deve ser desconsiderada para o presente caso, alcançando, com isso, a identificação de mais um aspecto positivo da interpretação de diferença que aqui se faz presente, o que deve significar uma apropriação igualmente mais profunda e, também por isso, mais lenta e gradual da questão, cabe realizar uma pequena dedicação em observar algumas raízes desse detalhe, ao explorar um pouco mais de perto tal esclarecimento anunciado, nos próximos parágrafos.

Esta ressalva, enfim, remete ao nascimento da ideia de diferença em sua acepção mais básica, à situação em que se viu sua aparição originária e, até hoje, inclusive, mais presente e mais comum. É que o conteúdo disso que atualmente se conhece tão ordinariamente como diferente, como desigual, como diferença, guarda, em sua origem, uma relação próxima com a noção de identidade. Mais especificamente, a diferença surge em contraposição a esta. *Uma vez que se instaure a identidade como primeira e fundamental, é a partir dela que se distribuirão todas as outras formas de representação, como, por exemplo, a analogia, a semelhança e a oposição* (CHEDIAK, 1999, p. 26-27), guardando, esta última, como já mencionado linhas acima, uma importância de destaque para o surgimento da diferença.

A ideia de identidade instaura um princípio fundamental do raciocínio, na medida em que permite reconhecer uma coisa como ela mesma, admitindo-se uma paridade absoluta. Em termos lógicos, a identidade cria uma circunstância em que uma coisa pode ser entendida como aquilo que a faz ser tal como ela é, ou aquilo que se presume que ela seja. É decorrente da identidade<sup>43</sup> a condição de possibilidade da predicação de algo, em princípio ou *a posteriori*, o que concede a toda construção racional abstrata certo sentido em seu fazer. A apresentação formal da identidade se dá em termos de  $A = A$ .

Como dito, em sua origem, a diferença está relacionada de maneira contraposta à identidade, ainda que, de certa forma, necessite e derive desta. Dito de outra maneira, como afirma Chediak (Id. Ibid., p. 83-84), *a oposição é o modo pelo qual a diferença se apresenta quando subordinada à identidade, e é a hegemonia da identidade que origina o pensamento representativo, seja essa igualdade simples, seja unidade dos opostos*. Enquanto para esta noção de identidade há uma total sobreposição de elementos postos

---

<sup>43</sup> Assim como de outros princípios lógicos sob os quais procede a razão, como a analogia, a semelhança, a oposição, etc.

em combinação ou, mais que isso, há a plena coincidência destes, naquela haveria a quebra da identidade, a perda da absoluta paridade e da perfeita sobreposição. A diferença se daria, então, pela composição de uma coisa com aquilo que não é ela, pela identificação da desconformidade na relação pressuposta. A apresentação formal deste tipo de relação poderia ser expressa pela discordância presente em  $A = B$ .

Neste sentido, a introdução ou a retirada de qualquer elemento, mínimo que seja, de uma determinada coisa, altera sua condição original, por assim dizer, sua configuração primária, isto é, altera sua identidade, e talvez essa seja uma das principais razões pelas quais se entende costumeiramente a diferença como aquela referida justa contraposição à ideia de igualdade (ou, nesse caso, de identidade). *De qualquer modo, o que nos escapa é a profundidade original, intensiva, que é a matriz do espaço inteiro e a primeira afirmação da diferença; [...].* (DELEUZE, 2006b, p. 59)

A impossibilidade de reconhecimento da identidade conduziria, assim, à diferença. Por isso, a noção de diferença é, muitas das vezes, entendida negativamente, não como pela presença objetiva de algo que faça valer sua existência, mas como decorrente da mera ausência da identidade. Em termos mais próximos à vivência prática, identifica-se essa ideia “original” de diferença, que resulta da impossibilidade da identidade, na comparação do outro ao eu. *A alteridade exprime sempre o ser do outro e se tudo é, em relação a si próprio, o mesmo; é, por sua vez, em relação a uma outra unidade, o outro dela.* (CHEDIAK, 1999, p. 31) Portanto, sob esta ótica, o diferente é o outro, não o eu; o outro que não eu, mas, ainda assim, o outro que está em comparação consigo próprio, com o eu. (GALLO, 2008) Como fica claro e como pode ser confirmado nas próprias palavras de Costa (2008, p. 491), *no espectro dessas teorias, identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra, e compõem o eixo das principais discussões da atualidade preocupadas com justiça e igualdade.* Esta ideia, por sinal, acarreta consequências profundas quando penetrada no interior da formação do educador, levando a questões que merecem destaque, algumas das quais serão igualmente anunciadas em capítulo adiante.

A maior parte, senão a totalidade, dos estudos no campo da Educação que trabalham sobre a noção de diferença, a exemplo dos já referidos, mas também muitos outros, adota esse tom de se entendê-la, um tom em que sua existência exija a comparação entre coisas, estados ou pessoas, isto é, entre uma e outra existência, entre o eu e o outro, etc. É isso que afirma Chediak (1999, p. 28) quando escreve que *teremos de entender que o conceito de diferença não coloca aí essa exigência de um elemento*



*comum, mas o que estaria explícito no conceito de diferença é que as coisas que diferem, diferem sempre em relação a alguma coisa que se toma como referência.* Desta forma, a presença de discrepância na identidade proposta para uma tal relação patenteia a efetividade da diferença. Em outras palavras, para uma série de trabalhos<sup>44</sup> que, de uma forma ou de outra, tocam nessa questão, a diferença nasce da não correlação absoluta entre o eu e o outro que não eu, evidenciando também um outro lado correlato de sua proximidade genealógica com a ideia de identidade. Pode-se entender, com isso, que *da mesma maneira que não há identidade separada da diferença, não há diferença sem identidade.* (Id. Ibid., p. 68)

Contudo, é preciso estar atento ao detalhe alertado por Chediak (1999, p. 32), de que *nem tudo o que é outro é diferente no sentido específico do termo; é necessário haver algo por meio do qual as coisas sejam diferenciadas.* Talvez por conta dessa ressalva seja extremamente interessante perceber que, no fundo, esta interpretação de diferença agora em questão não parece se escorar com firmeza, como uma diferença mais fundamental o faria. É que a diferença oriunda da mera comparação de elementos e da falta de correspondência entre instâncias, nasce da projeção de uma espécie de representação de algo que se mostra diferente, mas somente o é se tomado a partir daquilo que o projeta e, com isso, também o representa. Assim, reside aí uma redundância, já que tudo indica que a diferença do segundo nada mais é que uma forma estendida do primeiro. Esta maneira de se identificar a suposta diferença, como um produto de algo e, assim, secundariamente a este algo, a rebaixa à categoria de simples ilusão ou efeito de diferença. Como mostra Gallo (2008, p. 2), *no âmbito de uma filosofia da representação, como é a filosofia cartesiana e toda a filosofia hegemônica, desde suas origens até nossos dias, o outro não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo. Analogamente, a diferença não é, então, ela mesma, mas é o seu outro, é ela mesma identidade.* (CHEDIAK, 1999, p. 69)

Ao longo do século XX, uma perspectiva filosófica distinta do racionalismo cartesiano passa a conceber a diferença de uma maneira igualmente relevante. Nesta interpretação realizada pela fenomenologia que problematiza o ser e a existência, a questão da diferença deixa de estar restrita à consciência inaugural do eu e, superando

---

<sup>44</sup> Com isso não se pretende denunciar uma suposta inconveniência, um equívoco ou uma inadequação teórica presente nestas pesquisas, ao desenvolverem-se sobre uma tal concepção de diferença. Pretende-se marcar, simplesmente, que grande parte desta categoria de estudos o faz deste modo.

essa cúpula, exige a ida ao outro como meio de identificação de si mesmo<sup>45</sup>, a partir do que a ideia de diferença é então produzida. De qualquer forma, cabe mencionar que, ainda nesta formulação da diferença, [...] *a alteridade só se constitui nesta relação à identidade que cada uma das unidades presentes na multiplicidade tem consigo própria.* (CHEDIAK, 1999, p. 31)

No estudo acima referido, Gallo (op. Cit., p. 3) marca de forma concisa e fiel esta remodelação, e mostra que *o primeiro movimento* [o da diferença tradicional, sistemática, metódica e racional cartesiana] *é para fora: a percepção do mundo; nesta percepção, a consciência se percebe percebendo e, só então, volta-se para a interioridade, em busca de seu ser,* ao passo que numa das reinterpretações que os últimos séculos conferiram a essa questão, sob a perspectiva dos estudos do fenômeno, a diferença está em resposta à consciência do eu, a qual, por sua vez, necessita da recorrência ao outro. O próprio Paulo Freire parece reconhecer certa relevância neste tipo de concepção e nesta maneira de se lidar com a diferença, ao requerer à ida ao outro para, a partir desta, criar um reconhecimento de si cada vez mais profundo. Falando em primeira pessoa, o educador assume que, *no fundo, eu procurava re-entender as tramas, os fatos, os feitos em que me envolvera. A realidade chilena me ajudava, na sua diferença com a nossa, a compreender melhor as minhas experiências [...].* (FREIRE, 1999, p. 22, grifo nosso)

Nessa noção, então, a diferença exige a consciência do para-si, mas ainda assim *a consciência [...] é essencialmente a relação com o outro.* (Id. Ibid., p. 3) De qualquer forma, *em ambos os casos, o outro é nada mais que um conceito, fruto da representação [...], o outro é uma ficção. Positiva ou negativa, dependendo do caso, mas sempre ficção.* (GALLO, 2008, p. 6) Desta maneira, estas visões acerca da diferença, que a situam como meramente contraposta à identidade, como passivamente advinda da ausência da igualdade, ou como mediada pela ideia do outro, e que se esclarecem pela observação de que sua origem se vê em relação com tais noções, relação esta de contrariedade, constituem, como há pouco alertado, concepções de diferença que aqui devem ser afastadas. Mantendo-se em mente tal alerta, fica reafirmado o esclarecimento posto parágrafos acima, o qual pontua que a ideia de diferença não deve ser comparativa, ou não se contenta em ser relativa, relacional, isto é, não admite comparação alguma de um termo com outro, entre A e B, nem entende o

---

<sup>45</sup> “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser.” FREIRE, *Pedagogia da Esperança*, p. 51

eu pelo outro, por instâncias ou seres quaisquer, como procede com essas e tantas outras de suas interpretações, casos estes em consequência dos quais, se atestada a ausência de igualdade na relação comparativa proposta, isso se mostraria condição suficiente para que a presença de tal diferença fosse igualmente atestada. Para estes casos, em suma, considera-se que *a igualdade e a desigualdade são frutos de uma atividade de comparação, oriunda de um sujeito que, posto fora das coisas, as considera por meio de uma reflexão exterior e representativa.* (CHEDIAK, 1999, p. 71)

Muito pelo contrário, o esclarecimento aberto acima leva, finalmente, a uma noção de diferença que se mostra, mais do que pela simétrica contraposição à identidade, uma diferença como a negação mesma da igualdade, algo já anunciado páginas atrás. É que nesta ideia de diferença, há uma reinterpretação de sua formulação, em via do que se passa a entendê-la como advinda da negação da identidade própria de uma coisa. Em outras palavras, e como tática de esclarecimento, cabe esta síntese: enquanto na concepção tradicional e na filosofia moderna cartesiana da representação, que exalta o racionalismo, a diferença é entendida como a quebra da identidade entre termos (então distintos) postos em composição, em comparação, algo expresso por  $A \neq B$ ; e enquanto em sua leitura fenomenológica mais contemporânea, esta diferença se dá pela atribuição do eu, necessariamente realizada pela passagem no outro; na noção de diferença aqui proposta, entende-se que esta é a asseverativa expressão da negação da própria identidade de uma coisa, o atestado da impossibilidade de sua identidade absoluta, algo expresso por  $A \wedge \neg A$  (lê-se: A e não-A.).

Esta formulação se aproxima mais de uma lógica da contradição<sup>46</sup>, o que foi sugerido implicitamente páginas atrás, e se julga dotada de sentido apenas quando compreendida liberta de um raciocínio dicotômico ou unilateral, isto é, uma lógica em que a diferença faz com que aquilo que difere, difira de si mesmo. *A diferença "entre" duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas. Mas, em vez de uma coisa que se distingue de outra, imaginemos algo que se distingue - e, todavia, aquilo de que ele se distingue não se distingue dele.* (DELEUZE, 2006b, p. 36)

Assim, chega-se a mais um aspecto positivo, afirmativo, dessa ideia de diferença, a saber, que ela é uma diferença intrínseca, um desvio de tendência da identidade de algo para si e por si. Isto significa afirmar que a ideia de diferença só pode

---

<sup>46</sup> “[...] Deleuze dirá que a diferença em si mesma não inclui, nem exclui a contradição, na verdade ela não se forma.” CHEDIAK, *Introdução à filosofia de Deleuze*, p. 80.

se configurar uma diferença do indivíduo nele mesmo ( $A \wedge \neg A$ ), na medida em que não admite uma exterioridade subsistente ( $A \neq B$ ), mas apenas o indivíduo que lhe manifesta (A). É, então, uma expressão em si e por si, que não se faz em recompensa da ideia de outro; pelo contrário, se acha suficientemente respaldada na intensidade<sup>47</sup> da individualidade. Por conseguinte e, numa palavra, está é uma diferença individual<sup>48</sup>.

Isso também explica e justifica a caracterização prévia, presente já no título, da ideia de diferença como uma diferença individual, e mostra que sua mais expressiva aplicabilidade possível está no próprio e singular indivíduo.

O percurso traçado neste subitem dá continuidade a um tipo de retrospectiva da ideia de diferença, evidenciando algumas das proposições conceituais pelas quais seu conteúdo teve origem, tanto no que se refere às linhas gerais do surgimento daquela interpretação mais formal e tradicional desta noção, passando pela influência fenomenológica contemporânea, quanto no que diz respeito à sua leitura pós-crítica, tal como aqui chegou a ser apresentada, por último, sob uma inspiração deleuzeana. Espera-se que com essa parte dessa espécie de recapitulação explicativa da diferença, ao menos e, principalmente, fique claramente exposta a mudança de perspectiva pela qual se deve compreender como seu conceito não se encerra numa circunstância passiva na qual, pela mera privação de identidade entre elementos de uma dada relação artificialmente realizada, seja revelada sua possibilidade; mas que, ao contrário, se deve compreender como a diferença se produz a partir de um processo ativo, mediante o qual ela parte de si própria e, num gesto particular, deita-se, diferenciando-se, igualmente sobre si mesma.

*Deleuze recusa a alternativa posta pela representação de que ou a diferença é determinada e é oposição, ou é indeterminada e não se distingue do indiferenciado.* (CHEDIAK, 1999, p. 116) Assim, a diferença passa a ser situada no plano da singularidade (e não no da subsistência<sup>49</sup>) das coisas, dimensões, ou pessoas, não

<sup>47</sup> “[...] compreendendo o desigual em si, sendo já diferença em si, a intensidade afirma a diferença. Ela faz da diferença um objeto de afirmação.” DELEUZE, *Diferença e Repetição*, p. 222.

<sup>48</sup> Não se pretende, tão logo neste momento, ao colocar “diferença individual”, julgar a diferença como imprescindível à noção moderna de “indivíduo”, o que seria perfeitamente admissível sob alguma outra leitura da diferença. Todavia, a intenção é mostrar que esta concepção de diferença não exige (e, aliás, nega) a ideia do “outro” enquanto o “não-eu” que é “outro”. Assim, em contraposição àquela última interpretação, esta noção de diferença aplica-se sobre a coisa mesma em diferenciação, sobre o “eu” mesmo, enquanto o “outro”, mas que não é precisamente um “outro” distinto de mim; e sim que é o “não-eu” mesmo. A palavra individual, portanto, não envereda para as discussões filosóficas ou sociológicas que lhe seriam cabíveis em estudo que, porventura, problematizasse a ideia de indivíduo, mas está colocada apenas para marcar uma referência ao individual, uma recorrência à própria identidade de algo.

<sup>49</sup> Isto é, qualidade do que subsiste, do que tem sua existência em dependência de outra existência.

exigindo elementos comparáveis entre si, mas sim se apresentando de um modo em que sua existência se vê suficientemente garantida no movimento que parte de dentro, na sua diferenciação própria.

Portanto, [...] *deveremos reconhecer, com efeito, que a própria diferença não é simplesmente espaço-temporal, que não é tampouco genérica ou específica, enfim, que não é exterior ou superior à coisa.* (DELEUZE, 2006a, p. 3) É neste sentido que se pode defender que esta diferença, em primeira instância, está atrelada ao individual ou, também, à individualidade, na medida em que é esta qualidade que está em correspondência direta com o caráter interno daquela. Em suma, é por isso que se pode firmar, finalmente, que esta é uma diferença interna<sup>50</sup>.

### 3.2 Multiplicidade, Autenticidade e Pluralidade

A caracterização geral da ideia de diferença realizada há pouco, que se inicia pela explicitação da importância que esta noção apresenta no pensamento filosófico, desde os tempos mais antigos até os dias atuais; avança marcando a dificuldade de se lidar com o termo de uma maneira minimamente satisfatória; alerta para a identificação de casos de interpretação, particularmente no universo das pesquisas em educação, em que tal conceito não reflete fielmente a perspectiva de diferença aqui adotada; passa por suas concepções mais emblemáticas e comumente empregadas, ressaltando, como tática, uma espécie de recapitulação da origem do conceito em questão; e marca a virada conceitual que justamente caracteriza a diferença de inspiração deleuzeana tida como referência teórica para este estudo; [essa apresentação dos aspectos mais relevantes da ideia de diferença mobilizada] culmina com a conclusão de que ela deve ser uma diferença individual.

Junto disso, não deve restar dúvidas de que uma tal qualificação como individual, não significa outra coisa senão que a diferença enquanto atrelada única e exclusivamente a uma singularidade. Assim, seu aspecto individual não remete necessariamente à ideia de indivíduo<sup>51</sup> propriamente, nem, muito menos, à noção de

---

<sup>50</sup> “Objetar-se-á que a diferença interna não tem sentido, que uma tal noção é absurda; mas, então, negar-se-á, ao mesmo tempo, que haja diferenças de natureza entre coisas do mesmo gênero.” DELEUZE, *A concepção da diferença em Bergson*, p. 3.

<sup>51</sup> Embora boa parte das discussões mais relevantes que derivam da ideia de diferença se faça em relação a este; mas o que não está programado para este caso.

sujeito, em sua acepção moderna, mas, ao contrário, está em estrita correspondência com o plano da individualidade, da particularidade.

Como já colocado, esse movimento realizado até agora com a diferença contempla parte do título deste trabalho, que evidencia seu cerne temático, a saber, a parte em que se caracteriza a diferença como individual. No entanto, não é apenas quanto a este aspecto que a noção de diferença aqui eleita está respondendo. Além de individual, está manifesto também que esta diferença é igualmente ímpar e plural, o que solicita mais uma investida no sentido de se esclarecer tais adjetivações. De qualquer maneira, o que mais parece incomodar, neste momento, é uma suposta inocência pela qual não se identifica uma esperada dificuldade na aceitação de uma tal ideia de diferença, pois, em princípio, conceber a diferença individual como ímpar e, ao mesmo tempo, plural, pode soar como um contrassenso aparente. Tendo em vista esse suposto obstáculo, talvez seja estratégico absorvê-lo para, eventualmente, tentar propor uma solução aceitável frente ao possível impedimento que este possa representar e, no bojo deste projeto de resolução da aparente contradição, utilizá-lo simultaneamente como caminho para investigar, com um certo grau de detalhes, as noções de ímpar e plural, que conferem um cunho todo própria à diferença, mostrando assim em que medida estas noções estão em ligação com as idéias de multiplicidade, autenticidade e pluralidade.

A palavra ímpar literalmente significa, em qualquer simples dicionário que a contenha em sua lista de vocábulos, aquilo que não é par, aquilo desemparelhado, único, sem igual, portanto, algo peculiar, próprio e singular. Todos estes sentidos contemplam muito bem a tonalidade específica que este termo passa a conferir à diferença, quando composta com esta. Por ser uma diferença interna, o movimento intrínseco que esta realiza deve ser também individual e, assim, tal diferença acaba por efetivar uma singularização incomparável.

A noção de ímpar adotada neste texto é entendida pela interpretação de que toda e qualquer diferença individual e interna depende, justo por mostrar-se interna, de uma rede própria de princípios e valores que nos constitui, fazendo com que todas as diferentes possibilidades de concepção ou intelecção decorrentes a partir desta, sejam sempre individuais, intransferíveis e, portanto, legítimas, isto é, autênticas.

A qualidade de autenticidade, então, é o resultado do movimento obtido pela diferença entendida em composição com estes aspectos, de forma que uma determinada diferenciação nunca poderá revelar-se sob a mesma maneira em diferentes indivíduos, pois que esta é sempre individual e, como dito, assim também ímpar.

Compreendida desta maneira, a diferença não apenas compõe-se com o aspecto de ímpar sob uma relação simplesmente de conveniência ou de complementaridade para com o sentido de seu conceito. Mais que uma direção a ser atribuída, ou uma precisão a ser adquirida por uma ordinária adjetivação, a dimensão ímpar da diferença é, em última instância, uma necessidade engendrada por esta concepção em especial, justamente por esta ser uma diferença individual.

Por sua vez, plural é, por uma definição genérica, aquilo que indica mais que um. Dito de outra maneira, a pluralidade é, então, a qualidade daquilo que não é único, isto é, uma circunstância que admite mais que uma coisa, ideia ou categoria.

De uma forma geral, a filosofia, por exemplo, traz uma grande contribuição para a concepção de plural que se pretende frisar aqui: esta concepção não admite, no mundo, senão seres múltiplos e individuais. Em outras palavras, a pluralidade baseia-se na existência necessária de grupos ou indivíduos distintos, dotados de uma independência relativa, exigindo-se sempre certo grau de diferença a penetrar obrigatoriamente entre tais elementos.

A ideia de diferença plural aqui mencionada, enfim, pode ser entendida como a noção de que, em linhas gerais, esta diferença se faz sob distintos e simultâneos graus de expressão na realização do movimento que efetua sobre e para si mesma, graus de diferença estes que estão em consonância imediata com ângulo ou o tom individual adotado por quem ou que realiza tal movimento, o que resulta, por sua vez, de princípios próprios de natureza filosófica, epistemológica, política, social, ética, religiosa, etc., isto é, que resulta da individualidade sob sua mais forte expressão.

Nestes termos, iniciando-se uma articulação desta caracterização com o contexto criado pela ideia de diferença, pode-se afirmar que, quando se torna possível reconhecer a marca da pluralidade instalada na expressão da diferença, automaticamente se pressupõe como condição de tal ocorrência a admissão da noção de multiplicidade intrínseca a esta. *A multiplicidade, entretanto, não é fruto da combinação do uno e do múltiplo, mas é a ordenação da diferença por si mesma, sem necessidade da unidade para formar sistema.* (CHEDIAK, 1999, p. 30) Por isso, é desenvolvendo-se sobre a multiplicidade tomada como princípio para sua invenção que a diferença se vê, mais do que na possibilidade, na necessidade mesma de operar com uma pluralidade de nuances na sua expressão, pluralidade esta, por assim dizer, de natureza. Deleuze (2006b, p. 195) arremata de maneira delicada e profunda esta noção, ao mostrar que *a descoberta de uma pluralidade de oposições coexistentes, em qualquer domínio, é inseparável de uma*

*descoberta mais profunda, a da diferença, que denuncia o negativo e a própria oposição como aparências em relação ao campo problemático de uma multiplicidade positiva.*

Desta maneira, pode-se tratar uma tal diferença individual interna, em especial, como ímpar e plural. Ora, esse aspecto ímpar, isto é, autêntico, sem outro igual, que se origina da impossibilidade de compartilhamento de forma integral e total de uma diferença individual construída, justo porque é interna; assim como esse aspecto plural, isto é, multifacetado, diverso, que resulta da multiplicidade das diferenças que se produzem numa individualidade; [estes aspectos] são, melhor dizendo, justamente os resultados acarretados pela adoção desta visão de diferença individual interna.

Assim, entendido o sentido dessas adjetivações de ímpar e plural, não se configura uma incongruência atribuí-las simultaneamente a tal concepção de diferença. Muito pelo contrário do que se poderia imaginar numa primeira aproximação, mais do que adjetivações que se juntam ao substantivo para qualificá-lo ou determinar mais precisamente sua noção, estas características são aspectos necessários a esta ideia de diferença, que se dão em decorrência de sua perspectiva filosófica deleuzeana.

Em suma, a lição maior que esta especificidade atribuída à noção de diferença traz, está em compreender que, portanto, não existe a diferença, como uma senhora ou uma rainha, uma única diferença universalmente válida, enquanto conceito abstrato e geral, fruto de um esforço do pensamento mediante o qual esta é, então, formalizada enquanto efeito da consciência, resultante do embate com o mundo exterior. Existe, justamente por outro lado, sempre diferenças diversas, uma espécie de conjunto de diferenças, o que significa dizer que a própria possibilidade da diferença se dar equivale à admissão automática de uma multiplicidade destas, sempre individuais, isto é, internas ao que ou quem se diferencia e, por isso, sempre autênticas, ímpares, e sempre múltiplas tanto no próprio eu, quanto no outro e, por isso, também sempre plurais.

Decorre deste ponto que uma das noções centrais que permeiam e balizam todo este panorama, cuja complexidade fica evidente é, em termos filosóficos deleuzeanos, a de multiplicidade. Sob esta força provida pela noção de multiplicidade, faz-se verossímil pensar um [...] *conceito de diferença tendo em vista o ultrapassamento de uma concepção da diferença como diferença exterior, entendida como se constituindo a partir da relação entre o múltiplo e o um.* (CHEDIAK, 1999, p. 81)

Enfim, pode-se dizer que Deleuze arriscou pensar uma filosofia da diferença que verdadeiramente tomasse como princípio para sua construção a multiplicidade, levada



às últimas consequências, e não a unidade ou a identidade que, durante toda a tradição, esteve caminhando, ora mais, ora menos presente, lado a lado com este conceito. É que a filosofia tão presa à representação, desde Platão, passando por Descartes e atravessando parte da fenomenologia presente na filosofia moderna, remete sempre à unidade. Daí a dificuldade de se lidar com a multiplicidade das diferenças individuais internas (sempre ímpares, porque autênticas, já que internas, isto é, próprias; e sempre plurais, justo porque se diferenciam de forma múltipla da e na própria individualidade) enquanto diferença de si mesma, pois, no limite desta perspectiva filosófica puramente racional, calculadora, de passos pesados e prudentes, tudo o que há se reduz à unidade absoluta originária, ao Uno, como se chama desde a antiguidade.

Sob esta forte influência deleuzeana, as ímpares e plurais diferenças individuais recusam o uno e pensam o mundo como necessariamente múltiplo, já que o entendem imerso num movimento que faz com que seja sempre diferente de si mesmo. Para Deleuze, *a diferença é multiplicidade e se distingue do múltiplo, à medida que este é pensado em relação ao uno, e a multiplicidade é compreendida fora da necessidade de pôr o idêntico para que ela possa formar-se, é a ordenação da diferença por si mesma, enquanto relação do diferente com o diferente não mediatizada.* (Id. Ibid., p. 119) Em síntese, pode-se declarar que a diferença individual está vinculada à pluralidade interna e à multiplicidade externa. Assim, afirmar esta diferença individual significa, pois, afirmar o pensamento da multiplicidade, da autenticidade e da pluralidade como o lugar da diferença, mas não da diferença como um “outro eu”, e sim da diferença interna, enquanto tal, do outro que está, inclusive, também no eu. E, finalmente, afirmar a multiplicidade da diferença pela singularidade significa afirmar a diferença como precisamente diferença, sem um retorno ao mesmo.

Numa palavra, *o projeto filosófico encontrado em Deleuze associa diferença e pensamento numa relação que não passa pelo idêntico e que não pressupõe a subordinação da diferença à identidade.* (CHEDIAK, 1999, p. 108). É por isso que se mostra um acordo geral entre estudiosos a conclusão de que *gerar um pensamento da diferença, em que esta seja considerada sem negação e onde a unidade seja considerada sem identidade, põe-se para Deleuze como um dos desenvolvimentos mais necessários do pensamento filosófico.* (Id. Ibid., p. 87)

Está posta, então, a justificativa da demarcação prévia, contida já no título deste trabalho, dessa ideia de diferença como, além de individual, também dotada necessariamente de um aspecto ímpar, bem como de uma pluralidade imediata à sua

existência. Parece então que é chegado o momento de se passar a pontuar algumas interseções que se mostram possíveis pela incorporação da diferença, enamorada por toda essa vitalidade deleuzeana, no interior do processo de formação do educador, este observado pelas lentes lúcidas e mordazes do pensamento de Paulo Freire.

### 3.3 Diferença como Referência de Fundamento para a Formação do Educador

Considera-se realizado<sup>52</sup>, pelo menos para efeito do tom da leitura exigida nesta oportunidade, e de acordo com o objetivo que aqui se faz presente, uma espécie de horizonte a que fica atribuído a preparação e a mobilização inicial dos elementos mais emblemáticos acerca deste conceito bastante peculiar de diferença. Passemos, depois da apresentação desse panorama geral que esboça as características mais genéricas de uma tal concepção de diferença, a um exame mais detido das aberturas criadas pela diferença na formação do educador.

Na verdade, todo esse esforço até agora empregado para se caracterizar a ideia de diferença se fez com o intuito de preparar o aparato conceitual pelo qual se vê sinalizado o proveito que pode ser obtido com essa noção apresentada, atuando como uma referência que deve ser instalada nos fundamentos da formação do educador e que, enquanto tal, passa a conferir um novo olhar para muitos dos processos que estão envolvidos nesta prática educativa.

Agora, a intenção é justamente essa, a de resgatar o pensamento de Paulo Freire, depositando-se neste a responsabilidade de sustentar a ideia de diferença no âmbito da formação de professores. Em outras palavras, depois de qualificadas as nuances mais expressivas dessa noção de diferença, o objetivo é se lançar às considerações sobre a importância das ímpares e plurais diferenças individuais no processo de formação do educador.

Procedendo em conformidade com as considerações até então argumentadas, pode-se focar, numa primeira oportunidade, nas relações que se firmam entre tal noção de diferença e a construção de significados próprios que se dão pelo esforço de compreensão empreendido pelos sujeitos educandos em suas relações com os

---

<sup>52</sup> Lembrar a intenção já expressa páginas atrás: [...] o plano aqui presente não se constitui em simplesmente definir ou descrever o conteúdo dessa noção de diferença; nem mesmo trata-se de traçar um histórico do termo, [...]. A promessa se firma, por sua vez, precisamente na assunção da referida ideia, mas, é claro, devidamente seguida da apresentação das principais características de uma determinada concepção de diferença, em particular, para que então seja possível identificar elementos que viabilizem sua sustentação na prática educativa da formação do educador [...].

conhecimentos a eles propostos pelo professor formador, ao longo do processo de sua formação. Assim, efetivamente, os conhecimentos a serem assimilados num dado processo educativo não mais podem ser diretamente transmitidos do professor formador para os alunos em formação, ou meramente explicados para estes últimos, como se a explicação fosse a tarefa definidora da figura do professor, supostamente seu papel central, necessário e suficiente para uma prática pedagógica minimamente competente, como outrora se concebia numa perspectiva imediatista, simplista e individualista de educação, sob o ideal neoliberal; e também como se fazia sob uma outra noção de diferença (aqui descartada), que estabelecia dois termos em tensão: de um lado, o professor formador e, de outro, o aluno em formação.

Muito pelo contrário, no âmbito da diferença integrando como fundamento a formação do educador, a construção do conhecimento passa a ser um *movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos*. (FREIRE, 2003, p. 13). A partir de então, *consideramos que cada significação construída é, de alguma forma, uma nova significação, isto é, aqueles que buscam compreender algo têm que, necessariamente, re-criar significações para si próprios*. (HODGE and KRESS, 1988 *apud* MARTINS et al., 1999, p. 4) Integrar a ideia de diferença, tal como apresentada, ao interior da formulação teórica da prática de formação de professores significa realizar uma nova leitura deste processo, (re)interpretando-o sob um aspecto filosófica e essencialmente humano, numa proposta que concebe os atores envolvidos em tal processo como sendo, impreterivelmente, sujeitos ativos, distintos e históricos.

A proposta deste outro modelo de razão, essencialmente histórica, é a própria negação da perspectiva que tenta nos fazer apenas espectadores de uma natureza e de uma sociedade de fatos dados e prontos, a serem coletados e interpretados, permitindo o resgate do nosso papel de atores na construção do mundo. (LOPES, 1996, p. 270)

Quanto a este olhar revigorado acerca dos sujeitos envolvidos na formação, o próprio Freire (2003, p. 17) apóia incisivamente tal ideia, argumentado que

cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – o direito de dizer a sua palavra.

É precisamente no interior de uma tal perspectiva que esse reconhecimento do papel do âmbito individual na construção da concepção de mundo deixa de ser oculto e torna-se explícito. Mais particularmente, mas em extensão a esse pensamento, a presença nítida e efetiva da diferença na formação do educador, por não tolerar espaço para algo qualquer que caminhe em sentido oposto a esse, faria com que a individualidade adquirisse, assim, grande relevância enquanto próprio ato educativo que integra esse processo formativo.

A respeito desta mudança de postura epistemológica quanto à construção ativa do mundo e, mais especificamente, àquela ideia de individualidade que deve atravessar os atos educativos da formação do professor, funcionando mesmo como um verdadeiro suporte pedagógico à questão, pode-se encontrar em Freire (1996, p. 17) uma adesão a estas condutas. Em suas palavras, o educador afirma que *é não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções.*

Aliás, não só para o universo dos educandos esta exposição às diferenças torna-se, mais que interessante, realmente saudável e importante. Também quanto aos professores formadores, exatamente porque guardam essa função valiosa e delicada de formação de educadores, lhes é intimado o convívio com a diferença. Enquanto educador, Paulo Freire (1996, p. 134) assume que, muito longe de buscar uma minimização do diferente, *pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas [...].* Para uma espécie de maior garantia da aprendizagem significativa dos conhecimentos propostos aos educandos em formação, Freire (1999, p. 12) reconhece que, enquanto educador, [...] *se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua [dos grupos a quem falava] leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber.*

O papel da individualidade na esfera formativa, acarretado pela noção de diferença, pode parecer já pressuposto por algumas das práticas educativas que compõem o atual universo educacional brasileiro, o que tornaria redundante e desprezível uma reiteração empenhada de sua função e de sua importância. No entanto, existe uma abissal distinção entre o simples reconhecimento ou compreensão da

potencialidade desta concepção de individualidade para os quesitos da prática educativa e, por outro lado, a real implementação desta noção como uma norteadora do processo educacional desenvolvido ao longo da formação do educador. Quando se dedica a expor e comentar seu método inovador de alfabetização, Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, (1977, p. 125-126) exemplifica de forma objetiva e clara um efeito decorrente desta noção: *uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento.*

Assim, é preciso que a formação do educador não só esteja previamente disponível e atenta aos desdobramentos destas questões, mas que incorpore esta proposta na efetivação pragmática dos processos formativos de que se serve, numa profundidade condizente com sua potencialidade, como acima assinalado pelo educador brasileiro. Este passo além a ser dado pelas licenciaturas, mais especificamente, que significaria justamente a aplicação objetiva destas noções, não se detendo na simples aceitação delas, no entanto, parece estar longe de ser alcançado em unanimidade. É quando critica esse silêncio da individualidade nos processos de aprendizagem que se dão no interior das práticas de formação que Freire (1996, p. 27) afirma que, em geral, o aluno, neste sentido, sempre *repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal*. É comum e até mesmo esperado que a formação do educador alegue, ainda assim, uma concessão de plenas condições à aceitação e livre manifestação da diferença para o desenrolar das atividades que constituem os mais distintos processos educativos desta prática formativa. Contudo, tais atividades parecem entender que *a diferença é o fundo, mas apenas o fundo para a manifestação do idêntico*. (DELEUZE, 2006b, p. 58)

O educador brasileiro é categórico quanto à epistemologia que deve rondar os espaços da formação educacional e, em sua colocação acerca de como procede o ato do conhecimento, abre espaço para se refletir sobre a importância que a diferença individual, enquanto interna, pode representar numa tal formação. Para o autor, *conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir* (FREIRE, 1996, p. 45), e a intuição, por sua vez, é uma inegável expressão da individualidade, de uma diferença que constitui uma singularidade, um modo próprio de se colocar no mundo e de conhecer as próprias coisas do mundo. Nesse sentido, pode-se dizer que, de acordo com a visão de Paulo Freire, conhecimento e diferença caminham em cooperação, lado a lado ou, ao menos, não devem ver-se

isolados em polos opostos. Deleuze (2006b, p. 262) mesmo deixa claro que *é a diferença, ou a forma do determinável, que faz com que o pensamento funcione [...]*.

Em paralelo à perspectiva de uma razão ou de uma epistemologia, mais amplamente, que requer o conhecimento do mundo associado, de alguma maneira, com a diferença individual, está a questão do ponto de vista pessoal, a qual responde, por sua vez, à existência da diferença interna. Nesse jogo de mútua afetação entre diferença e ponto de vista, pelas palavras de Paulo Freire (1996, p. 59-60), pode-se compreender que *o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estático, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; [...] é um professor formador que, por ignorar ou discordar da contundência da ideia de diferença para a constituição destes aspectos particulares, estando ciente ou não de sua postura, também desrespeita o ponto de vista daquele e, assim, ofende a mais sagrada intimidade do educando, sua identidade e sua individualidade.*

Este tipo de desrespeito decorre, muitas das vezes, de uma má compreensão do professor da ideia de autoridade, que deve constituir tanto a formação do educador, quanto sua prática educativa ela mesma. Isto porque, por autoridade, infelizmente, ele entende uma hierarquia rígida, dotada graus nos quais há patamares que merecem bons e outros que merecem maus tratos, conforme as honras, as glórias e os títulos o indiquem. *Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrátável ou desprezível.* (FREIRE, 1996, p. 121, grifo do autor) Em verdade, confunde-se autoridade com autoritarismo<sup>53</sup>, por se julgar melhor que o outro. Portanto, é bastante certo recapitular, neste momento, outras palavras de Freire (2003, p. 17), indicando que *dizer-lhes [aos alunos] sempre a nossa palavra [do educador], sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário.* E, continuando, vale também considerar que *o que não é possível, na prática democrática, é que o professor ou a professora, sub-repticiamente, ou não, imponha aos alunos sua "leitura do mundo", em cujo marco situa o ensino do conteúdo.* (FREIRE, 1999, p. 57)

O rechaço de um determinado ponto de vista, principalmente nas circunstâncias que envolvem os mais distintos momentos da formação educador, se dá em nome do

---

<sup>53</sup> Para maiores detalhes, cf. Freire (1977).

zelo pelo acerto, da correção científica, da adequação formal, de maneira a eliminar a presença do tão apavorante erro do cenário de aprendizagem, por um ideal de assepsia científica utópico e nada saudável. Para este caso, cabe lembrar que, inevitavelmente, *quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.* (FREIRE, 1996, p. 14) De acordo com esta concepção de erro na formulação de um ponto de vista, ironicamente, muitas das vezes, na tentativa de eliminar o suposto erro formal do universo do aluno, é o professor quem incorre em erro ao absolutizar seu próprio ponto de vista, pressupondo-o infalível, já que legitimado pelos conhecimentos científicos em referência dos quais se construiu. Para o educador atento às diferenças, por outro lado, este tipo de arrogância que se expressa pela absolutização de um ponto de vista pessoal não acha lugar que permita sua permanência, pois ele reconhece uma necessidade fundamental que rege estas nuances, a [...] *necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo [ou aos educandos de uma forma geral], o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo.* (FREIRE, 1999, p. 14)

O que inegavelmente há, portanto, não é a existência de saberes universalmente válidos, dotados de uma infalibilidade, de uma irrevisabilidade e de uma irrefutabilidade provenientes da certeza e da assepsia científicas; há, pelo contrário, conhecimentos plurais, que respondem com maior ou menor coerência e exatidão a determinados parâmetros epistemológicos preestabelecidos por uma determinada comunidade científica, a partir dos quais suas condições de construção são firmadas. O que há são tentativas de explicações dos fenômenos do mundo, que atendem a critérios específicos, estabelecidos por uma epistemologia própria a qual os conhecimentos que daí derivam respondem. Há, enfim, em última instância, visões de mundo distintas, todas autenticamente construídas e perfeitamente plausíveis dentro dos escopos epistemológicos nos quais sua construção ou sua invenção, para usar o termo freireano, foi possível.

É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando [ou licenciando] é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador [ou professor formador]. Neste caso, então, não diz a sua palavra. (FREIRE, 2003, p. 26)

Se, por um lado, há quem defenda que a visão de mundo é um empreendimento, em parte, construído coletivamente, já que *a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo*; por outro, não se pode deixar de reconhecer o papel da diferença individual como igualmente participante deste ato epistemológico de construção de uma tal visão, já que esta última *revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo*. (FREIRE, 1996, p. 123)

A propósito, em *A importância do ato de ler* (2003), que traz, dentre outros artigos, a transcrição de uma palestra apresentada por Paulo Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, na qual Freire se aprofunda sobre a importância não só pedagógica, mas também política da prática da leitura, o educador ratifica esta sua consideração sobre a incontestável relevância pedagógica e epistemológica mostrada pela visão de mundo que evidencia a individualidade com que se assimila a inteligência do mundo. Na ocasião, refletindo acerca do próprio ato de escrever, enquanto escrevia, Freire (2003, p. 9) deixa claro que tal atividade de escrita (e, assim, também de leitura, podendo-se estender a lista de processos que assim se mostram) se dá de forma tal *que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo*. É deste ponto que se percebe a contundência pedagógica da diferença que vem a constituir uma visão de mundo pessoal, pois, para Freire, *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* [...]. (Id. Ibid., p. 9)

Ao explorar com dedicação sua ideia de síntese cultural<sup>54</sup>, Paulo Freire dá uma lição exemplar de compreensão da maneira como se lidar com as diferenças de visão de mundo, livrando-as da condenação penosa de sempre estarem necessariamente umas contra as outras, justo porque, antes, Freire situa esta diferença precisamente como princípio de sua prática. Para ele, *a síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra*. (FREIRE, 1977, p. 215) Desta forma, as instâncias das diferenças individuais que introduzem variações de compreensão tanto do mundo natural quanto dos fenômenos advindos das sociedades poderiam verdadeiramente coexistir sem que, enquanto permanecerem como diferenças, tenham de entrar em conflito umas com as outras. É neste sentido também que se poderia comemorar, no interior do processo de formação

---

<sup>54</sup> Rever nota anterior.



do educador, a existência de uma *dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela [...]*. (FREIRE, 1996, p. 60) O crescimento na diferença e com respeito a ela está literalmente e particularmente presente na vida de Paulo Freire, o que pode ser notado quando o próprio alega que [...] *do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores.* (FREIRE, 2003, p. 10)

Não só com relação às coisas do mundo e aos conhecimentos que a visão particular acarretada pela diferença individual interna diz respeito. Também quanto à relação entre as pessoas esta diferença se faz atuante, outro ponto de relevância indubitável para a ideia de diferença enquanto fundamento da formação de professores. Em outras palavras, aquilo que uma pessoa é, o que ela representa e a forma da relação estabelecida com ela são resultados, por assim dizer, de um embate de diferenças que entram em composição neste movimento, isto é, resultados que passam pelo filtro da diferença interna que constituem os sujeitos considerados. Mais especificamente, no processo educacional de formação do educador, Paulo Freire, enquanto professor, identifica a dimensão da participação desta espécie de individualidade na formação da figura do professor para o aluno, relatando, em primeira pessoa, que *a percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo.* (FREIRE, 1996, p. 97)

Mais que interferindo na forma como se entende o mundo, como se constrói e se aceita (ou nega) determinados conhecimentos, e como se estabelecem as distintas relações pessoais, em especial como se entende a figura do professor, a diferença individual também apresenta um forte papel na maneira como o próprio indivíduo se entende enquanto sujeito no mundo, isto é, na forma como ele mesmo se percebe no curso da história e do pensamento e, assim, em consequência deste autorretrato, se porta e intervém na realidade na qual se vê imerso. Para esta questão, simbolizando, no caso, a percepção que o professor formador tem dos educandos em formação, Paulo Freire (1977, p. 82-83) sintetiza:

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo.

Assim, tudo aquilo que se mostra como resultado da presença humana, seja a visão particular de mundo, seja a produção de conhecimento e a sua legitimidade atribuída, sejam as relações interpessoais e, no interior destas, a relação entre professor e estudante, seja a própria visão de si, pela qual, em parte, se explica aspectos da própria atuação no mundo; tudo isto é, primeiro e em suma, derivado da singularização do indivíduo, da diferença individual interna que o constitui, da expressividade de si e para si, de sua diferença pura, e de mais nada totalmente apartado desta. *É que todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições.* (Id. Ibid., p. 159)

Ora, chega-se, então, a um importante e crítico momento desta combinação entre diferença e formação do educador: se a tarefa da formação não pode prescindir de desenvolver o educando, e se o desenvolvimento, nesta perspectiva, como mencionado, parte de si e volta-se para si mesmo, o professor formador precisa estar atento às particularidades engendradas pela ideia de diferença individual, no intuito de capturar as fagulhas de individualidade provenientes de tal expressão e potencializá-las, no sentido da contribuição do desenvolvimento humano. Fica estabelecido, aqui, um laço entre diferença e formação, mantendo-se em mente que, [...] *para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência.* (FREIRE, 1977, p. 188)

Portanto, fica claro que *não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim* (FREIRE, 1996, p. 53-54), especialmente para o professor a quem a bela, mas árdua função educativa de formação foi concedida. Este é o triunfo das diferenças individuais na formação do educador, considerando as singularidades como componentes ativos, legítimos e múltiplos, nascentes no próprio indivíduo e remetentes a ele mesmo, revitalizando tanto a postura do professor formador, quanto a figura do educando em formação.

A ideia de diferença, pela qual se enxerga a noção de individualidade, agora inserida no âmbito dos processos envolvidos na formação do educador *proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento [...]* (FREIRE, 1996, p. 117, grifo do autor), o que, então, funciona como a condição da possibilidade de se instalar

um real diálogo entre as singularidades que mutuamente se educam, mediadas pelo mundo. Ao relatar sua experiência com a educação politicamente engajada com massas populares, Freire (2003, p. 19) mantinha em mente a seguinte intenção: *já não apenas fale a elas ou sobre elas, mas as ouça, para poder falar com elas*.

Assim, os sujeitos que adentram um movimento de educação compõem-se uns com os outros, na medida em que *o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum*. (FREIRE, 1977, p. 14) Neste projeto educacional que se mostra, de fato, uma aliança voluntária e multilateral, os educandos ressemantizam os conhecimentos em desenvolvimento, em função das variedades particulares inscritas pelas diferenças individuais que exibem.

Até então, nesta subseção, pode-se perceber uma espécie de aproximação da ideia de diferença, sob inspiração deleuzeana, com aspectos diversos que constituem, de alguma forma, a atividade de formação do educador, ressaltando algumas reorientações de processos e procedimentos integrantes desta prática, as quais se tornam possíveis pela composição proposta. No entanto, vale procurar no interior do próprio pensamento freireano algumas condições que promovem abertura a tal investimento, permitindo, assim, essa implementação da diferença naquilo que o autor concebe como formação do educador, isto é, cabe um reconhecimento do espaço presente nas idéias de Paulo Freire a partir do qual parece ser possível se pensar, neste, a noção de diferença.

Freire afirma, em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 88, grifo do autor) que *não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência* e, neste mesmo sentido, o que funciona como um complemento, também mostra, em *Pedagogia do Oprimido* (1977, p. 8), que [...] *a intersubjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do “parentesco ontológico” dos seres no ser. É o mesmo mistério que nos invade e nos envolve, encobrindo-se e descobrindo-se na ambigüidade de nosso corpo consciente*.

Ora, a abertura do ser ao mundo pela intersubjetivação da consciência instaurou uma mudança radical na existência ordinária do homem: neste momento, foi possível concebê-la não apenas como subsistência da vida, mas como uma identidade propriamente viva. *Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros*. (FREIRE, 1996, p. 18) No entanto, esta ainda é uma *presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-*

*eu" se reconhece como "si própria" (Id. Ibid., p. 18), revelando até então uma diferença que se faz por vias de comparação de identidades.*

É importante perceber o espaço que Paulo Freire (1996, p. 41, grifo do autor) abre para uma mudança na ideia de diferença, mais propriamente tal como manifesta sob a noção de alteridade, fazendo a ressalva de que, na verdade, *a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.* Desta forma, pode-se operar uma relativização desta diferença, que se faz via identidade de si mesmo, embora nessa postura, o movimento ainda saia do eu e vá até o outro, vendo somente neste a possibilidade de construção daquele eu, não se retendo no outro que não eu, mas, a partir deste, retornando a si mesmo. É com base numa tal interpretação, ou seja, pela ideia de que [...] *o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro* (FREIRE, 1977, p. 10), que o educador (1996, p. 134) afirma que *quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.*

Num passo mais adiante, em direção a uma ideia de diferença tal como a tomada por inspiração deleuzeana, fica claro que aliás, não só a ideia do outro não precisa ser excluída, como bem pontua Freire, assim como nesta perspectiva peculiar de diferença individual, como antes já elaborado, o outro não necessariamente é requerido, na medida em que tal diferença é interna, isto é, produz-se a partir de si mesmo, no movimento de diferenciação que faz o próprio sempre diferente de si. Imbuído deste detalhe que, embora sutil, passa a incorporar a diferença, radicalizando-a, ao tratá-la como diferença interna, Freire (1977, p. 81, grifo do autor), mais à frente em sua obra, expurga a dicotomia sistemática entre eu e não eu e, num gesto originalíssimo, afirma que, *na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu.* Pode-se dizer, neste sentido, que, numa espécie de ressonância com o pensamento deleuzeano, o educador brasileiro [...] *rompe com a concepção representativa para originar outra forma de pensar para além de dualismos ou formalismos.* (CHEDIAK, 1999, p. 81-82), concretizando, finalmente, a noção de diferença como aquele movimento individual e interno que se desvia de si mesmo e, nessa realização, diferencia-se de si próprio, criando incessantemente nuances múltiplas do próprio ser no interior do próprio ser.

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem

“tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 57-58)

Dando certa continuidade à iniciativa de Freire, parece ser propício concluir que não é possível estar no mundo, em suma, sem fazer diferença. *Reencontrar-se como sujeito e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico* (FREIRE, 1977, p. 10), sendo que a condição para este reencontro consigo mesmo reside exatamente no movimento interno que opera a noção de diferença individual.

Assim, percebendo-se realmente como sujeito crítico, ativo e histórico, responsável por uma significativa parcela de contribuição na construção da própria história (e na de seus pares), tanto a figura do professor formador, quanto a dos educandos em formação devem compreender profundamente suas respectivas posições, atribuições e importâncias relativas dentro da cooperação mútua exigida pelos encontros de que é composto o ato educativo que se processa, por sua vez, na prática de formação do educador, graças à incorporação da diferença individual como mais uma norteadora desta etapa formativa.

Num jogo de contrastes, pode-se dizer que, em geral, as teorias sobre a massificação ou a generalização levavam a ver o receptor como um ser passivo. Sob a referência conceitual da diferença, por sua vez, atribui-se esperança a um retorno ao sujeito em seu estatuto de ator, de ente ativo, dotado de uma singularidade, de uma expressão autêntica e única, decorrente de sua própria diferença em relação a si mesmo. Numa espécie de síntese destas considerações, que abarcam tanto a maneira como as várias individualidades são concebidas no interior dos processos de formação, quanto a forma como, a partir destas individualidades, se constroem os conhecimentos exigidos por uma tal etapa formativa, as palavras de Freire (2003, p. 17-18) são precisas:

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

Também desta maneira, o professor formador, assim como o estudante em formação, enxergam-se mutuamente como verdadeiras singularidades, dotadas de

marcas individuais<sup>55</sup> que legitimam suas posturas, seus anseios, seus medos, suas potencialidades, etc., num eterno processo em que se diferenciam de si mesmos, levando-os a um desenvolvimento igualmente constante. O próprio Paulo Freire (1977, p. 141) pensa que *o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.*

Em resultado disto, os educandos, apercebidos pela noção de diferença individual de que eles mesmos não se constituem meros depositários de informações técnicas a serem simplesmente explicadas pelo professor protagonista, devem se compor, no ato educativo, com o trabalho docente, ao mesmo tempo em que o executor deste último, o professor, igualmente advertido, pela ideia de diferença individual, da impossibilidade da mera transmissão de conteúdos aos alunos passivos, deve concebê-los, agora, como a contraparte ativa de que depende o sucesso de seu empenho educativo. Mais uma vez, a postura pragmática de Paulo Freire, neste sentido, sustenta a incorporação de uma tal noção de diferença aos aspectos educativos da formação de professores. Em suas próprias palavras quanto a esta relação que se dá entre ato docente e produção de conhecimentos, ele revela que *nada disso [conteúdos de ensino] era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva [...].* (FREIRE, 2003, p. 11) E conclui sinalizando que *o fundamental, porém, seria que os desafiasse para que, apreendendo a significação mais profunda dos temas ou dos conteúdos pudessem aprendê-los.* (FREIRE, 1999, p. 37)

Reconhecer a diferença e assumi-la, mergulhando nas implicações de sua existência e potencializando-as, em vez de equacioná-las, parece mostrar-se como uma condição primordial (ainda que esteja longe de ser condição suficiente), primeiro, para o sucesso das relações didáticas entre professor e estudante e, segundo e em decorrência desta, como condição para que sejam possíveis os encontros afetivos requeridos para o acontecimento do ato educativo: *é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na*

---

<sup>55</sup> Em *Pedagogia da Esperança* (1999, p. 92), Paulo Freire parece reconhecer que uma das razões que continuam a fazer da *Pedagogia do Oprimido* (1977) um livro tão procurado ainda hoje “é a importância manifesta do indivíduo, sem que se lhe atribua a força que não tem; é o peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva.”

*coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.* (FREIRE, 1996, p. 135)

Portanto, considerando-se a diferença individual como referência para a formação, o professor se insere no ato formativo para os estudantes, ou seja, pela consideração prévia destes, e não de maneira abstrata a estes. *É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.* (FREIRE, 1996, p. 64)

Esta mudança de concepção acerca do processo educacional de formação se mostra em resultado de uma implementação atenta, cuidadosa e sensível da diferença no interior de tal processo, fazendo com que haja uma reorientação teórica e prática das atividades que se processam neste âmbito. A diferença se mostra, assim, princípio de referência para se pensar uma outra ideia de prática de formação. Afinal, como indaga o próprio Paulo Freire (Id. Ibid., p. 67), *como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?*

Em paralelo, a assunção mesma da ideia de diferença como integrante fundamental do processo de formação de professores também conduz a uma outra perspectiva de cunho epistemológico no que toca à prática do professor, a qual diz respeito ao aspecto individual com base no qual se processam as ações pragmáticas que, por sua vez, se originam de tal prática. Em outros termos, tudo aquilo que o professor faz ou deixa de fazer, tendo em vista sua atividade docente propriamente dita, ou seja, aquilo que está presente em seu comportamento, em suas ações, em seu planejamento, tudo isto já é fruto de uma concepção própria e, portanto, individual e ímpar, do que venha a ser, para ele, a prática docente.

Em última instância, tudo leva a crer que a ideia de diferença, neste sentido, faz com que a noção de prática presente na atividade docente seja já um reflexo da individualidade que atravessa o sujeito e que, assim, constitui uma singularidade; tudo aquilo que se materializa enquanto prática do educador é já a adoção de uma postura própria, de uma diferença individual. É tendo em vista estas considerações que, novamente, Freire reforça que *não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição* (FREIRE, 1996, p. 102), o que já obstaculiza aquela inocência de uma prática docente pura, asséptica, neutra. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que [...] *o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador.* (FREIRE, 2003, p. 16)

Mais do que quanto à prática docente a ser efetivada objetivamente pelo educador, quando do desenrolar mesmo dos processos requeridos pelo fenômeno da formação com o qual está vinculado, a necessária tomada de posição individual imposta pela diferença recai, de uma forma mais geral, sobre todo esforço educativo comprometido com o desenvolvimento dos conhecimentos das mais distintas áreas de saber. Assim, tanto professor, quanto estudantes, bem como pesquisadores, intelectuais, etc., todos estes, ao se empenharem no desbravamento de uma ciência, ou de uma área de saber, obrigatoriamente concretizam uma postura prévia através da qual as lentes com que enxergam suas questões de estudo são projetadas, isto é, o fazem sob uma tendência particular de observação, a partir de uma individualidade acarretada pela diferença que os atravessa. *É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação* (FREIRE, 1996, p. 77, grifo do autor), já que, sob esta perspectiva da diferença, qualquer estudo só se faz possível a partir de um ponto de vista, pela adoção necessária e imediata de um ângulo de investigação que se mostra consoante com sua diferença interna. *A tarefa da educadora ou do educador seria demasiado fácil se se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sequer precisariam de ser tratados assepticamente e assepticamente "transmitidos" aos educandos, porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos.* (FREIRE, 1999, p. 40)

Da mesma forma, sendo o trabalho docente com os conteúdos a ensinar, conteúdos estes oriundos das mais diversas áreas do conhecimento, um trabalho que, como argumentado, inevitavelmente está imerso nas diferenças que constituem a individualidade do professor formador, a qualidade das atividades de ensino atribuídas a este educador depende, de uma boa parte, primeiro, da clareza com que o professor formador entende e, assim, lida com sua própria diferença interna e, segundo, a partir dessa consciência, da capacidade com que este consegue aproximar (e não excluir) suas diferenças das diferenças dos estudantes em formação. *Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento* (FREIRE, 1996, p. 86, grifo do autor), isto é, aquele que obtém êxito em mobilizar as diferenças numa frequência harmônica tal que as particularidades engendradas por cada uma destas, entre educador e educandos, e entre os próprios educandos, entrem em ressonância, fazendo com que possam ser verdadeiramente escutadas uns pelos outros, educadores e estudantes.



A propósito, *escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.* (Id. Ibid., p. 119) Para o caso justo contrário a este, Freire (2003, p. 17) afirma que *quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, [...] quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias.* É nesta ordem de pensamento que se diz que a diferença é, antes, expressa por aquilo que difere de si mesmo, ao encontrar o outro em si (e não meramente encontrar a si mesmo no ou pelo outro). Esta detecção e a sua assunção profunda, elevada às últimas consequências desta ideia de diferença, devem integrar a formação do educador de uma maneira a causar uma repaginação significativa de muitos de seus aspectos constitutivos.

Um exemplo que pode ser tido como emblemático a esta questão, alcançado pela real abertura à diferença do outro que, assim então, é também uma diferença de si, está na conquista de um diálogo autêntico entre professor formador e educandos em formação, e de todos entre si, o qual se vê possível no interior dos processos educativos que compõem uma tal prática de formação enquanto associada à implementação da noção de diferença em seus princípios de operacionalização. *O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas, Os professores não são iguais aos alunos por razões entre elas porque a **diferença** entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro.* (FREIRE, 1999, p. 60, grifo do autor) Num diálogo destes, que não se pretende à extinção das diferenças, mas que, justo pelo contrário, se pauta em torno dela, a individualidade não se encontra em conflito com outra, como se fosse a única e exclusiva consciência subjetiva confiável e representativa possível, a partir da qual tudo que lhe seja externo lhe é entendido, por conseguinte, como estranho e avesso.

Num diálogo destes, enfim, *o eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui.* (FREIRE, 1977, p. 196, grifo do autor) Numa primeira análise, como anteriormente visto, embora seja um outro que, neste momento, dá sentido a este eu, é na própria singularidade que se vislumbra o outro, e não o contrário, como se, primeiro, a visita ao outro fosse requerida para que, somente então, a individualidade se instalasse, conferindo legitimidade e multiplicidade ao eu. É por isso que, em seguida, Freire vai adiante nestas colocações sobre o eu e o outro, que decorrem do movimento intrínseco da diferença interna sobre si mesma, e mostra que, naquele

verdadeiro espaço dialógico da formação de professores possibilitado por esta diferença, o eu *sabe também que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.* (Id. Ibid., p. 196, grifo do autor)

É lançando-se às nuances e aos detalhes de diversos aspectos do pensamento de Paulo Freire, em especial às suas idéias que possibilitam, aqui, um suporte a uma concepção de formação do educador, que se pode identificar, neste pensamento, aberturas e pontos de ancoragem convenientes à inserção da referida ideia de diferença no interior desta prática educativa, tão profundamente problematizada pelo educador brasileiro. Apesar de não se dedicar explicitamente a refletir sobre as consequências trazidas pela noção de diferença para o campo da educação, Freire parece não só admiti-la como mais um elemento que está inevitavelmente presente nestas discussões, como também parece entender a diferença de uma forma bastante peculiar, reconhecendo-se as dificuldades presentes no exame detido desta, responsáveis pela contundência com que ela rompe o entendimento que as perspectivas mais comuns exibem acerca de indivíduo, de consciência, da ideia do eu, do outro e da própria diferença e, neste bojo, também das opiniões frágeis acerca da Educação e da formação de professores, mais especificamente.

Ao conceber a diferença como um movimento interno, que ultrapassa um simples jogo entre um eu e um tu, pois que, em verdade, estes se mostram dois tu e dois eu, o que leva à diferenciação de si mesmo, em si mesmo e, assim ao atravessamento da individualidade na consciência, produzindo uma singularidade, Freire indica que, somente pela diferença, a individualidade do eu, [...] *neste momento, rompendo igualmente a falsa unidade do seu ser dividido, se individua verdadeiramente.* (Id. Ibid., p. 204)

À individuação<sup>56</sup> corresponde a constatação da diferença de si mesmo, de um diálogo possivelmente presente entre eus de um mesmo ser. Pela diferença se chega, então, à multiplicidade interna da individualidade, clareando a profundidade dessa própria individualidade, que marca a existência ímpar de cada um dos homens.

---

<sup>56</sup> “[...] o que Deleuze chama atualização ou individuação são procedimentos intrínsecos à diferença.” CHEDIAK, *Introdução à filosofia de Deleuze*, p. 38.

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, a dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como *Pedro, Antônio*, com [sic] *Josefa*, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. (FREIRE, 1977, p. 205, grifo do autor)

A diferença integrando como princípio a formação do educador guarda uma infinidade de possibilidades para a releitura de algumas instâncias teóricas que conduzem os processos que se desenrolam a partir desta prática educativa, como vem sendo discutido. No entanto, é previsível que ainda resista alguma dúvida com relação à efetivação da aplicabilidade prática de tal proposta aos fenômenos, de fato, objetivos, da formação do educador. Paulo Freire (1996, p. 36) já alerta para este tipo de dificuldade, revelando que *às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens.*

Em resposta a uma colocação destas, talvez não muito satisfatória para aqueles que, eventualmente, a entendam como uma real e grave ameaça, justo porque já empregam uma tal maneira de pensar, pode-se propor a bem verdadeira constatação de que *pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo [...].* (Id. Ibid., p. 45)

Há, também, quem diga que Paulo Freire se dedicou fundamentalmente a pensar condições objetivas da esfera político-social que, de alguma forma, em maior ou menor intensidade, se mostravam presentes nas questões educacionais de seu tempo, exibindo uma forte base crítico-marxista a partir da qual se lançou a uma identificação das principais questões deste âmbito, e caminhou no sentido de desenvolver estratégias que permitissem a modificação dos problemas engendrados por elas. Assim, sua inclinação para as situações objetivas representaria, em princípio, uma tensão quando composta com o aspecto fortemente subjetivo da ideia de diferença, que aqui é tida sob grande influência deleuzeana, fazendo-se ressoar uma perspectiva estruturalista pós-moderna. No entanto, diante da possibilidade de se levar mais a sério um aparente estorvo como este, o próprio Paulo Freire (1977, p. 38) admite:

Parece-nos muito claro [...] que, ao apresentarmos esta radical exigência – a da transformação objetiva da situação opressora – combatendo um imobilismo subjetivista [...] não estamos negando o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas.

Por isso, algo que cabe emblematicamente para o caso aqui presente está contido, convenientemente, nas próprias palavras de Freire (Id. Ibid., p. 38), ao defender com firmeza que *não se pode pensar em objetividade sem subjetividade*. É preciso, no entanto, a atenção e o cuidado necessários para não submeter tal proposta a uma redução simplista e alienante de uma ou outra linha em exclusividade, como, ao mesmo tempo, também alerta o educador, com grande expressividade:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo. (Id. Ibid., p. 39)

*Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo.* (FREIRE, 1977, p. 151) E pode-se considerar que a aplicação da diferença como referência de fundamento para se pensar a formação do educador constitui, em certo sentido, este duplo reconhecimento, da subjetividade e da objetividade. Assim, aliar a proposta teórica da ideia de diferença à prática educativa que permeia os processos de formação do educador é estar de acordo com a relevância que se mostra pela aquisição do hábito da reflexão sobre a prática, no sentido de, ao menos, contribuir para a importância deste aspecto. É desta forma que tal investida procura valorizar [...] *a práxis, a teoria do fazer* [...] (Id. Ibid., p. 149), sendo partidária da ideia de que nem a especulação vazia e desprovida de um embate real com o mundo, a teoria alienada, por assim dizer, nem a pura e acrítica prática de algo, sendo antes um mero ativismo ingênuo, nenhuma destas, tomadas isoladamente, representa a garantia de grandes ganhos, melhor que o uso da reflexão sobre a prática a serviço do desenvolvimento.

É que a reflexão sobre a prática, embora entendida formalmente como reflexão, não é apenas uma mera meditação apartada dos fenômenos práticos da realidade. Paulo Freire (1977, p. 150) defende que *desde o instante, porém, em que a reflexão demonstra a inviabilidade ou a oportunidade de uma forma tal ou qual de ação, que deve ser adiada ou substituída por outra, não se pode negar a ação nos que fazem esta reflexão*. Ela é, assim, ao mesmo tempo, uma reflexão e uma modificação do mundo, uma ação neste.

A ação proveniente da reflexão teórica sobre as questões da ordem prática são as verdadeiras ações, na medida em que revelam ser uma *práxis* crítica. *Críticos seremos,*

*verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade.* (Id. Ibid., p. 152-153)

Está em questão, nesse momento, a relevância da extrapolação da ideia de diferença individual do âmbito da formação do professor para o da Educação, de uma maneira basal. Embora não seja esta a pretensão anunciada anteriormente neste trabalho, é possível que se faça tal extensão de sentido, ao menos momentaneamente, para que fique clara a contundência da proposta realizada, o que pode contribuir para futuras discussões no campo em questão. Como declara Paulo Freire (1996, p. 94) com bastante veemência, *me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente*, como quem quer dizer que, em última instância, a decisão voluntária pela atitude e pelo desafio corajoso de se lançar à educação é uma resposta individual a um apelo político, a uma inquietação social, a uma indagação ética, a uma suspeita filosófica, a uma curiosidade infantil (no mais belo sentido que este termo possa oferecer), etc., isto é, em suma, o encaminhamento para a educação é, no fundo, uma comoção para a educação, é um enraizamento no interior do sujeito da diferença individual que o move internamente, a expressão de uma individualidade ímpar.

Nesse sentido, tal discussão vincula a ideia de que uma efetiva reformulação na formação do educador, reformulação que parta, portanto, dos próprios fundamentos da noção de formação, responde possivelmente com maior eficácia a ajustes de elementos teóricos que a acompanha. Em outras palavras, isso significa dizer que está sendo proposto que a formação de professores depende muito mais de uma possível motivação de princípio<sup>57</sup>, ocasionada pela devida presença (ou ausência) de um certo elemento teórico em seus fundamentos, do que propriamente de uma mera diretriz, que lhe seja externa, que simplesmente treine os educandos em formação com condutas pragmáticas para serem posteriormente postas em prática apenas no momento da futura atuação docente destes, ignorando uma prévia inserção nestes sujeitos, ao longo de toda sua formação, do respectivo princípio teórico que orientaria e justificaria sua conduta visada.

Este referido elemento teórico fundamental, por sua vez, pode ser encontrado nesta concepção de diferença.

---

<sup>57</sup> Uma disposição pessoal, um objetivo, um vínculo subjetivo, um comprometimento de princípio oriundo de um conceito saudavelmente construído com o educando, ao longo de sua formação, e que, assim, norteia e conduz toda sua futura ação educativa.

#### Capítulo IV – Questões e Discussão

A trajetória percorrida até agora, principalmente aquilo que se expôs através das considerações presentes no capítulo imediatamente anterior, se deu na intenção de que pudesse ser realizada, com alguma justificativa e fundamentação pertinentes, a implementação da diferença individual na formação do educador. Neste sentido, também se procurou fazer com que ficassem explícitas as várias possibilidades de se aplicar tal inserção, através de distintas aberturas e pontos de ancoragem conceituais afins a essa proposta, ocasiões estas identificadas a partir do pensamento de Paulo Freire sobre tal prática educativa.

Esta sugestão de alargamento da fundamentação teórica a ser exibida pela formação do educador, acrescentando-se a ideia de diferença em seu bojo, gera reorientações de seus princípios, deslocamentos de seus processos, mudanças de posturas pragmáticas dela derivadas, ou seja, enfim, todo o projeto argumentado implica uma nova acomodação desta prática educativa, uma (re)adaptação gerada justamente pela anexação da diferença às referências basais do processo de formação. Em conformidade com isso, parece mais que apropriado admitir que as consequências de tal operação requerem análises mais detalhadas e profundas sobre algumas das transformações por elas provocadas, tanto teóricas quanto práticas, e tanto quanto à própria formação, ela mesma, quanto aos sujeitos por ela formados.

Surge, então, nesta seção, a oportunidade adequada de se dar um pontapé inicial à discussão de algumas questões que se revelam justamente em consequência do movimento de inserção da ideia de diferença aos princípios que dão suporte ao processo de formação do educador. O objetivo específico deste momento é o de apresentar algumas destas questões e problematizar as suas discussões mais visíveis, para que seja dado, já imediatamente, algum direcionamento aos efeitos deste ato.

Em suma, depois da tentativa de se concretizar a combinação da ideia de diferença, elaborada a partir da luz inovadora projetada sobre este conceito por Deleuze, com os princípios filosóficos, epistemológicos, éticos, políticos e, especialmente, pedagógicos, do processo de formação de professores, passa-se à consideração dos resultados, por assim dizer, de tal composição entre diferença e formação do educador, com vistas ao desenvolvimento de alguns dos desdobramentos mais previsíveis e significantes, oriundos de tal investimento. Um primeiro momento está dedicado à discussão de algumas questões concernentes à presença da diferença na formação de

professores ela mesma; o segundo está voltado para a problematização de aspectos que envolvem este processo de formação relido pela noção de diferença.

#### 4.1 A diferença na formação do educador

“Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em *existência*, nós, enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes umas das outras e uns dos outros.”

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, p. 50)

Todo o movimento que se constrói em torno do esforço de se propor a questão da diferença como elemento integrante, relevante e, arrisca-se dizer, indispensável ao processo de formação do educador tal como conjecturado, representa uma radicalidade para a concepção desta prática educativa, implicando uma mudança qualitativa consideravelmente intensa aos contornos deste fenômeno. Em outras palavras, a estranheza com que, num primeiro momento, pode ser enxergada a inserção da diferença na formação de professores, pelo menos quanto aos atos educativos que se materializam no âmbito das licenciaturas, decorre do fato desta iniciativa extrapolar as propostas mais comuns de se analisar a questão em pauta, corriqueiramente contidas em diversos estudos que se fazem dentro de uma perspectiva epistemológica mais tradicional.

No entanto, a insistência pela defesa e implantação de uma tal colocação parece ser plenamente justificada, vide o momento epistemológico crítico que enfrentam as grandes esferas de saber, hoje em dia, teórica e praticamente, e, nestas, o campo da Educação não fica de fora. Para exemplificar o dito, Santos (2002 *apud* Cupóllillo & Fonseca, 2004, p. 2) *indica que a contemporaneidade apresenta-nos questões que se remetem a problemáticas impossíveis de serem solucionadas através dos paradigmas modernos*, sugerindo a pertinência de um olhar igualmente contemporâneo, fresco e vigoroso sobre a questão.

De fato e na prática, é facilmente perceptível que os indivíduos não só estão se distanciando uns dos outros, mas de si mesmos. Esse distanciamento pode ser encarado como um sintoma dos tempos atuais, tempos de estranhamento nocivo da própria individualidade e da diferença, tanto aquela que se mostra pela ausência da igualdade (social, étnica, religiosa, etc.), quanto a diferença individual interna, sendo este último

caso talvez mais grave, em decorrência do qual o primeiro venha a se constituir, o que conduz a uma verdadeira intolerância generalizada, de si e dos outros. Paulo Freire mesmo, em *Pedagogia da Esperança* (1999), mostra que há anos que essa espécie de estranhamento ronda a maneira como os sujeitos modernos se inserem no mundo. Na ocasião, relatando aspectos particulares de suas dificuldades advindas do exílio, Freire (1999, p. 20) comenta que, à época, *vivia-se, porém, a intolerância, a negação das diferenças*. Mesmo numa situação supostamente mais democrática e relativamente mais transparente, tal como a que hoje se mostra, ainda assim pode-se dizer que, como nos anos vividos por Freire, *a tolerância não era o que deve ser: a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos*. (Id. Ibid., p. 20)

Nesse sentido, o resgate da diferença pode ser entendido como uma recomendação da volta do encontro do indivíduo consigo mesmo, para que só então este se coloque em condições de se encontrar verdadeira e afetivamente com qualquer outro, ao mostrar-se à vontade com as questões colocadas pela subjetividade. Isso se revela particularmente interessante para o caso presente, da formação do educador, levando-se em conta que as relações subjetivas são, senão o, um dos carros-chefe dos múltiplos encontros com outros, algo pressuposto pela relação didática que se desdobra no interior desta prática educativa.

É que *a relação professor/aluno mediada pelo conhecimento é, por si só, uma relação entre subjetividades complexas e em permanente reconstrução do real*. (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004, p. 3) É daí que decorre esta importância assinalada acima, já que a mediação que o conhecimento estabelece entre professor e estudante não se faz independente de uma relação subjetiva entre estes, mas sim atravessando e integrando necessariamente as múltiplas diferenças individuais em questão, seja entre educador e educando, seja entre educandos, seja, finalmente, em sua própria diferença interna, isto é, a de cada um deles consigo mesmos. Paulo Freire, também em *Pedagogia da Esperança* (1999), afirma, de certa forma, a necessidade do estabelecimento desta relação entre diferenças individuais presentes em educadores e educandos, ao defender que *o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento*. (FREIRE, op. Cit., p. 24)



É entremeado por considerações desta ordem que, resgatando uma discussão aberta anteriormente, a qual diz respeito à prática da explicação – ou, na verdade, mais que isso, que diz respeito à redução da atividade docente à tarefa da explicação – torna-se possível, agora, entendê-la sob uma nova perspectiva, sob a interferência valiosa da diferença. Nessa ótica de se interpretar o ato explicativo, em que a ideia de diferença faça parte de sua concepção enquanto prática didática educativa, nota-se uma mudança qualitativa de sua efetivação enquanto fenômeno a ocorrer na sala de aula, passando a exhibir um tom que reivindica uma contextualização dos temas expressos pelos conteúdos a serem explicados, uma sensibilização desta tarefa enquanto relação subjetiva a dar-se por um encontro entre individualidades e, enfim, uma maior relativização da sua realização enquanto atividade humana atravessada por múltiplas diferenças individuais. De acordo com essa nova compreensão da explicação, as palavras de Martins et al. (1999, p. 10) contemplam tal releitura:

Raramente, explicações são eventos isolados. Elas se organizam em estruturas que se complementam e formam outras explicações. Outra fonte de variação é o professor, sua história pessoal, sua bagagem de recursos, experiência de sala de aula, etc. A interação com os alunos também vai determinar possibilidades de explicação, na medida em que estes solicitam e respondem de maneira diferenciada, influenciando, dessa forma, as escolhas do professor.

Vem da relação didática entre professor formador e aluno em formação, que se constitui obrigatoriamente como uma relação subjetiva, produzida nos encontros entre individualidades que integram o fenômeno da sala de aula, os elementos das diferenças individuais os quais se mostrarão como os parâmetros para a elaboração de uma explicação sensível ao contexto no seio da qual ela venha a nascer. Isto adquire um caráter especial no que tange à licenciatura em biologia, na qual o trabalho desenvolvido com fenômenos da natureza e com eventos relativos ao funcionamento muitas vezes microscópico dos corpos e dos mais diversos organismos, demanda um apelo intenso à explicação como ferramenta da prática docente. Para este caso, o professor formador, comprometido com a formação dos estudantes e atento à contribuição da noção de diferença individual para esta prática, deve se apropriar destes aspectos que cintilam das múltiplas individualidades constituintes do ato educativo em questão para, então, compor (não a sua, mas) uma explicação a ser desenvolvida conjuntamente, ao mesmo tempo direcionada aos estudantes, copartícipes da relação didática subjetiva estabelecida, e também advinda precisamente das diferenças exibidas por estes.

Diferentes professores irão combinar esses aspectos de diferentes maneiras. "Contadores de histórias" constroem explicações utilizando narrativas clássicas de descobertas científicas [...]. Alguns chegam até uma explicação que molda, reformula e parafraseia contribuições recebidas [...]. Outros, ainda, colocam a ênfase na maneira de colocar ideias através de palavras ou expressões que são repetidas e praticadas, derivando explicações dos papéis gramaticais desempenhados pelos termos [...]. Finalmente, muitas explicações científicas exigem que o professor tente persuadir o estudante a re-conceber, a ver o mundo a sua volta à luz de determinada teoria [...]. (Id. Ibid., p. 10)

Quanto à difusão destes detalhes no processo de formação do educador, que se mostram como verdadeiras inovações a serem incorporadas neste processo, não parece haver uma grande adesão desta mudança de postura frente ao recurso da explicação no âmbito da prática docente, muito menos se detecta, neste plano da formação, uma unanimidade da consciência da importância desta releitura para tal prática. Já para o caso, também antes apresentado, das interseções que emergem entre docência e materiais didáticos, alguns trabalhos que tematizam o livro didático de biologia, por exemplo, identificam uma maior influência de aspectos derivados da noção de diferença nos critérios implícitos ou explícitos empregados para sua escolha e no emprego deste.

Com isto, procura-se deixar exposto que, pelo menos no que diz respeito a uma determinada categoria de materiais recrutados para as atividades educativas, a tendência à contextualização, à adaptação, às particularidades, fatores estes que podem ser entendidos como decorrentes da ideia de diferença como integrante dos princípios da formação do educador, se mostra, em geral, uma tendência mais bem aceita e mais costumeiramente aplicada, de fato, nos processos docentes que tal prática demanda. Isto fica exemplificado na fala de Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 147):

Professores e professoras da educação básica, por sua vez, têm recusado cada vez mais adotar fielmente os manuais didáticos postos no mercado, na forma como concebidos e disseminados por autores e editoras. Fazem constantemente adaptações das coleções, tentando moldá-las à sua realidade escolar e às suas convicções pedagógicas. Acabam por reconstruir o livro didático adotado [...].

Uma outra ordem de questões se põe, nesse momento, problematizando o estatuto da ciência pensada, trabalhada e, assim, desenvolvida no âmbito dos processos educativos que constituem a formação do educador, agora sob o filtro da diferença. Nesta ocasião, vale a retomada de uma questão anunciada logo na apresentação deste estudo, que indagava acerca da possibilidade de se desvincular o fazer científico ou,

melhor, o estudo e o ensino de uma ciência, processos esses que se dão na formação de professores, pela licenciatura em biologia (somente para citar um exemplo específico), de uma perspectiva pessoal adotada na realização desses fenômenos, ou seja, perguntava-se se, em última instância, parece ser admissível desvincular as práticas educacionais envolvidas no processo de formação do educador da ideia de diferença individual, mediante a qual o campo científico em questão adquire um tom próprio, uma característica marcada pela individualidade.

Desvincular a ciência mobilizada na formação do professor, formação que se dá na licenciatura em biologia, por exemplo, tomado como emblema, da ideia de diferença individual, equivale a postular a possibilidade de se pensar a ciência como mero registro humano, neutro, como indiferente às concepções particulares, à visão de mundo, às histórias pessoais, aos princípios religiosos, filosóficos, aos parâmetros epistemológicos e, enfim, guardando relevância direta com a questão aqui discutida, equivale a concebê-la como ignorante à diferença individual. Assim, essa tal questão que quase naturalmente se coloca quando da consideração dessa proposta de diferença, não constitui, no fundo, uma interrogação pertinente, na medida em que ela parte da concepção de ciência como uma atividade *a priori* da razão, ao passo que parece não restar dúvidas quanto ao caso desta ser, muito pelo contrário, um produto tanto individual, quanto social, que recebe diretamente influências diversas dos afetos e das vontades.

Nesse sentido, entender a ciência com que se trabalha no interior da formação do educador, desconfiando, questionando-se e discordando da possibilidade de defini-la de forma neutra, definitiva e universal, questionando-se também sua aplicação uníssona e invariável em diferentes lugares, sobre diferentes indivíduos, é, em suma, entendê-la a partir da contribuição que se obtém através de uma perspectiva epistemológica histórica de seu desenrolar como prática humana. *Nesta perspectiva, ciência é um objeto construído socialmente, cujos critérios de cientificidade são coletivos e setoriais às diferentes ciências.* (LOPES, 1996, p. 251)

Essa caracterização como setorial, por sua vez, impulsiona a ideia de que as diferenças internas de distintas áreas ou setores da ciência são tão próprias a estas e, por isso, ímpares, que a comunicabilidade entre elas se torna incompatível<sup>58</sup>. Os critérios de

---

<sup>58</sup> Não se pretende afirmar, com isso, que seja impossível que se estabeleça um fluxo de informações entre distintas áreas do saber, ou que um campo de conhecimento influencie outro e que todos eles guardam um constante trânsito de conhecimentos entre si. Pretende-se, por outro lado, marcar a ideia de

cientificidade setoriais flertam e permitem a asserção de que não há conversibilidade possível entre instâncias diferentes de ciências (portanto) diferentes, vide a internalização ímpar atingida pela diferença que constitui cada uma destas. Em outros termos, estes setores são tão próprios e individuais a cada ramo da ciência que, entre eles, não há mais objeto comum, ou melhor, todo objeto que transita entre estes se transpõe pela diferença que os constitui, assim ressignificando-se sempre, de acordo com as diferenças internas de onde se instalem. Por isso, a prática educativa de formação do educador, especialmente aquela que forma educadores especialistas numa disciplina científica, como é o caso aqui sempre lembrado, o da licenciatura em biologia, precisa estar permanentemente atenta a estas nuances.

A propósito, estendendo-se essa questão, ou seja, atravessando o âmbito da ciência e da atividade científica propriamente dita e entrando na seara dos conhecimentos produzidos a partir do trabalho que a prática de formação desenvolve com a ciência sobre a qual se debruça, cabe a indagação sobre uma possível consequência da adoção desta ideia de diferença e da perspectiva da individualidade para o cenário da prática de formação, a qual versa sobre a dificuldade em se obter parâmetros, diretrizes ou critérios que possam legitimar os conhecimentos que venham a ser construídos nesse âmbito, na medida em que, sob a ótica proposta, essa tal diferença, que é individual, faria com que, à primeira vista, os parâmetros empregados para a construção e para a legitimidade de tais conhecimentos fossem também particulares, questão esta igualmente presente já na apresentação deste estudo.

Em conformidade com o que vem sendo concluído, pode-se afirmar que, de fato, a inexistência desses tais critérios, se entendidos como legitimadores universais dos conhecimentos produzidos a partir do trabalho com a ciência sobre a qual se dedica um curso de formação de professores, [tal inexistência de critérios] procede, patenteando a dificuldade ou a impossibilidade reais que a epistemologia encontra, na prática, quando do enfrentamento destes problemas. Entretanto, isso não significa dizer que, diante dessa ausência de parâmetros gerais para a autenticação de conhecimentos produzidos num âmbito individual, restrito, fique também declarada a falência ou a total inadequação destes. Pelo contrário, é absolutamente requerido que os conhecimentos produzidos sob uma certa individualidade estejam plenamente justificados a se

---

que estes conhecimentos setorialmente construídos apresentam um significado todo próprio, conforme a área que habitam, sendo sempre necessária, quando da mudança de campos ou setores, uma transposição adaptativa de seu teor epistemológico, consoante a diferença interna do campo o qual estes tais conhecimentos venham a habitar.

constituírem como conhecimentos autênticos para esta esfera (e não necessariamente para outra), demandando um esforço de deslocamento de outras daquelas para a consideração dos contextos nos quais um determinado saber foi produzido, levando-se em conta um determinado tempo, um certo espaço, certos indivíduos.

*Portanto, não existem critérios universais ou exteriores para julgar a verdade de uma ciência. Cada ciência produz sua verdade e organiza os critérios de análise da veracidade de um conhecimento.* (LOPES, 1996, p. 253)

A forma dos conhecimentos construídos e trabalhados no interior de uma tal formação necessitam de serem traduzidos, por assim dizer, conforme sejam diferentes as condições na quais tal formação se operacionaliza. Distintos lugares, distintas universidades, distintos cursos, distintos indivíduos, distintos professores formadores, diferentes educandos em formação, todos estes componentes constituem uma diferença interna individual e requerem, enfim, uma adaptação que lhes seja setorial, uma diferenciação que lhes seja ímpar. Como mostra Lopes (Id. Ibid., p. 253), *um fato não tem o mesmo valor epistemológico em racionalidades distintas, a exemplo das racionalidades do conhecimento comum e do conhecimento científico.* É neste sentido que se emprega a conveniência desse procedimento entendido como tradução, como possibilitador da mediação entre a pluralidade (de culturas, de línguas, de nações, de religiões, de ciências, de indivíduos) e a diferença que instala a individualidade na humanidade.

Assim, pode-se considerar que não é nem as áreas científicas, nem precisamente a Ciência aquilo que é universal enquanto prática humana. A possibilidade de trânsito de conhecimentos entre os mais variados campos do saber e da prática científica, mais especificamente, ou seja, aquilo que poderia ser considerado genérico e universal nesta prática, possibilitando a interdisciplinaridade, a contextualização, o pensamento crítico, etc., se dá em decorrência da tradução que se opera de um a outro ramo de diferença que setorializa a ciência. No processo de formação do educador concebido à luz da diferença isto é absolutamente indispensável, posto que o reconhecimento e a sensibilidade para questões desta natureza, que tocam na concepção de ciência que eventualmente venha a ser área estruturante de certo curso de formação do professor, se constituem como as condições para que tal trabalho educativo seja significativo para os mais diferentes indivíduos, nos mais diferentes lugares, sob as mais distintas particularidades e individualidades.

É que isto que se chamou de tradução<sup>59</sup> é justamente aquilo que permite a criação de alguma semelhança, funcionando esta como condição comum para comunicabilidade, ali onde<sup>60</sup> parecia haver apenas pluralidade de diferenças, permitindo encontrar o comparável entre incomparáveis.

De qualquer maneira, esta é uma proposta contundente que, em certa medida, se origina a partir da ideia de diferença situada no interior da formulação de uma certa concepção de formação de professores. Mas, de outro ponto de vista da situação, isto é, na objetividade da prática cotidiana, percebe-se que a formação do educador ainda se mostra como uma espécie de território que favorece de forma bastante intensa a normalização de sujeitos, a padronização do mesmo e da repetição, de hábitos, de ideias, de individualidades, etc., *ou seja, o lugar onde a “identidade normal” não é apenas o modelo a ser atingido, mas onde ela se fortalece mediante a constante vigilância sobre os “anormais”*. (COSTA, 2008, p. 491)

A formação do educador, por uma infelicidade de tradição adquirida, ingênua, accidental ou propositalmente a ela incorporada, tem o hábito de buscar formar sempre iguais, de já se satisfazer plenamente com a mera produção, em série, de professores. No entanto, essa fixação pela regra, pelo padrão, pela formação de professores atendendo a algum modelo único e universalmente aplicável, isto é, essa obsessão pela normalização, pela repetição eterna do mesmo, no interior da formação do educador, paradoxalmente, parece mais estar produzindo uma ojeriza com relação a esse padrão, à repetição, à igualdade, à norma, do que consciências e identidades perfeitamente encaixadas na ordem. Em outros termos, percebe-se que, na tentativa de uniformizar e de homogeneizar o universo múltiplo, plural e ímpar da formação, ela mesma se encarrega de provocar cada vez mais o outro do que o eu, mais estranhos do que normais, mais a diferença do que a repetição. Na tentativa de uniformizar, os atos educativos que constituem a formação do educador acabam por individualizar os sujeitos.

Guardadas as devidas circunstâncias de aplicação desta questão (aqui, disparada com relação à formação do educador e, no estudo original, dita acerca da instituição escolar, como um todo), este é um pensamento compartilhado com Costa (Id. Ibid., p.

---

<sup>59</sup> Não tecnicamente, mas genericamente.

<sup>60</sup> Na ciência em relação a qual um determinado curso de formação do educador se desenvolve (caso das ciências biológicas, por exemplo).

492), sobre o qual a autora entende que *para garantir a administração da identidade está ocorrendo uma proliferação da diferença*.

Num panorama amplo, essa tendência paradoxal de produção de diferença, quando, em verdade, o compromisso da formação do educador se mostra firmado com a operação de repetição da igualdade, mediante a formação de educadores sob um modelo determinado e pouco variável, se dá em decorrência da implementação do ideal expresso como cabal sob a proposta da educação coletiva.

Atenção ao que escreveu Aldous Leonard Huxley, escritor e poeta britânico, que viveu a passagem do século XIX ao XX (\*1894 – †1963), coincidentemente neto de Thomas Henry Huxley, renomado biólogo, estudioso e defensor da teoria evolucionista de Charles Darwin. Esta talvez seja a maior crítica aqui disparada sobre a questão debatida, de uma maneira geral, na medida em que sintetiza de forma organizada e fundamentada pontos fortemente avizinados à discussão aqui proposta:

A nossa política educacional baseia-se em duas enormes falácias. A primeira é a que considera o intelecto como uma caixa habitada por ideias autônomas, cujos números podem aumentar-se pelo simples processo de abrir a tampa da caixa e introduzir-lhes novas idéias. A segunda falácia é que todas as mentes são semelhantes e podem lucrar como o mesmo sistema de ensino. Todos os sistemas oficiais de educação são sistemas para bombear os mesmos conhecimentos pelos mesmos métodos, para dentro de mentes radicalmente diferentes.

Sendo as mentes organismos vivos e não caixotes do lixo, irremediavelmente dissimilares e não uniformes, os sistemas oficiais de educação não são como seria de esperar, particularmente afortunados. Que as esperanças dos educadores ardorosos da época democrática cheguem alguma vez a ser cumpridas parece extremamente duvidoso. Os grandes homens não podem fazer-se por encomenda por qualquer método de ensino por mais perfeito que seja.

O máximo que podemos esperar fazer é ensinar todo o indivíduo a atingir todas as suas potencialidades e tornar-se completamente ele próprio. Mas o eu de um indivíduo será o eu de Shakespeare, o eu de outro será o eu de Flecknoe. Os sistemas de educação prevalecentes não só falham em tornar Flecknoes em Shakespeares (nenhum método de educação fará isso alguma vez); falham em fazer dos Flecknoes o melhor. A Flecknoe não é dada sequer uma oportunidade para se tornar ele próprio. Congenitamente um sub-homem, ele está condenado pela educação a passar a sua vida como um sub-sub-homem.

Mais uma vez, é reconhecida e salvaguardada a especificidade do caso brasileiro, pelo qual o país se lançou inteira e unificadamente, séculos atrás, a oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade para toda a população. Mesmo assim, de uma forma geral, o embrião desta ideia de uma educação eficientemente coletiva, remete à concepção peculiar dos tempos modernos acerca de como entendem a maneira

pela qual se pretende garantir uma educação de qualidade a todos. *O grande mito da modernidade educativa, inaugurado por Comenius, é o de que é possível ensinar tudo a todos, ou, dizendo de outro modo, ensinar qualquer coisa a qualquer um.* (GALLO, 2008, p. 7)

Esta iniciativa, de autoria de uma concepção de educação genericamente coletiva, que, abraçada com o ideal moderno de educação, sai em busca do ensino comum a todos e a qualquer um, significa, por sua vez e precisamente em decorrência disto, uma postura que se mostra ou desconhecedora, ou insensível à noção de diferença, ignorando-a solenemente, na medida mesma em que se compõe com o ensino neutro, viabilizado pela proposta de sistemas de ensino, pelas metodologias que esquematizam modelos educacionais ou, mais profundamente, que vislumbram a possibilidade da educação ser concebida sob algum modelo<sup>61</sup>. O perigo da implementação acrítica de uma tal concepção de formação está em adquirir uma visão neutra e ingênua de educação, *entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom [...]*. (FREIRE, 2003, p. 18)

Em grande parte, o processo de formação do educador, em particular a formação que se processa em muitos cursos de licenciatura, realiza, em sua prática educativa, uma desconsideração generalizada da ideia de diferença que, por sua vez, espontaneamente insiste em permear esses espaços. *E, no processo educacional, coletivo por excelência, isto transparece da forma mais clara possível.* (GALLO, op. Cit., p. 8)

Determinada, por alguma força maior, de natureza política, filosófica ou pedagógica, ou mesmo pela combinação de várias destas, a caminhar contra essa tendência tão evidente e proveitosa da perspectiva das diferenças individuais, a formação do educador impõe um sistema educativo incrivelmente cruel e danoso às individualidades que ali se formam. Um retrato de uma sala de aula em que, em princípio, se procede a licenciatura de professores, pode ser assim descrito:

Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento. Para todos os demais, o possuidor desta boca está separado e é independente dos detentores daqueles muitos ouvidos: e esta

---

<sup>61</sup> Também não se sugere o oposto simétrico da questão, igualmente absurdo, que poderia ser entendido como a necessidade da quase personalização dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem no âmbito da formação, destinando a cada educando um tratamento que lhe seja absolutamente exclusivo, particular. A ideia vinculada é tão somente a de que a abstração da individualidade para a efetivação de modelos educacionais genéricos é falha em si mesma.



dupla autonomia é louvada entusiasticamente como o nome de "liberdade acadêmica". De resto, – para que esta liberdade seja ainda aumentada – o professor pode dizer praticamente o que quer e o aluno pode ouvir praticamente o que quer [...]. (NIETZSCHE, 2004, p. 147)

Os processos educativos que se desenrolam por esta via não representam nada menos do que a remoção da diferença do âmbito da formação a que se cumpre realizar. À suposta liberdade de que faz uso o professor formador para poder, assegurado nesta, falar o que quer (assim como os estudantes em formação que, em geral, podem ouvir o que querem) não corresponde a assunção da individualidade posta pela diferença, mas, antes, àquela postura cabe justamente o contrário desta diferença, cabe justamente a produção da repetição de uma generalidade, da igualdade que se produz a partir da projeção, nos outros, da identidade de si, tomando a si próprio como molde. É imbuído neste aspecto que Silvio Gallo (2008, p. 7) parece ser simpático à conclusão de que esta concepção educacional e epistemológica de formação nega a diferença ou, mais especificamente, entende esta última sob uma perspectiva representacional, dependente da noção de identidade, ao afirmar que *assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo.*

O professor formador que fala o que quer para alunos que ouvem o que querem, instaurando uma postura acroamática<sup>62</sup> de se desenvolver a formação em questão, no ambiente destinado a isso, *educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo.* (Id. Ibid., p. 7) É neste sentido que parece ser bastante acertado dizer, com segurança, que a questão suscitada pela educação coletiva se limita pensar a formação como a repetição do mesmo, não como a produção da diferença. O descrédito público pela Educação e grande parte do rol de dificuldades encontradas pela prática cotidiana dos processos educativos e didáticos envolvidos com a formação do educador, enfrentando a questão da diferença com verdadeira hostilidade, são indicativos que tornam cada vez mais clara a conclusão de que *não se pode produzir a educação como modelo, não se podem reproduzir modelos educacionais.* (GALLO, 2008, p. 15)

Enfim, frente a tudo o que foi posto sob os desdobramentos das questões até agora trazidas, pode-se defender que a formação do educador, ao contrário do que se

---

<sup>62</sup> Acroamático originariamente significa o ensino que era ministrado por Aristóteles a um círculo restrito de discípulos; tratava-se de um ensino "esotérico", em oposição ao ensino "exotérico" ministrado para o público em geral. O termo significa também o ensino que era transmitido oralmente, durante o qual não se permitia aos discípulos qualquer intervenção. "Acroamática" era, enfim, um método pedagógico oposto ao de Sócrates, que lançava mão do diálogo como via de acesso ao conhecimento.

percebe, deve constituir-se, na efetivação objetiva e cotidiana de sua prática enquanto atividade humana comprometida com o pleno desenvolvimento do indivíduo e do pensamento, como um território real e privilegiado de afirmação da multiplicidade das diferenças. É assim que se pretende utilizar-se da questão da diferença como um caminho aliado a este processo educativo, constituindo-se, a partir desta, uma identidade específica para a formação do educador, através do belíssimo trabalho que pode ser plenamente conquistado pelas licenciaturas.

#### 4.2 A diferença da formação do educador

"Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana."

(Carl Gustav Jung)

A colocação da ideia de diferença aqui exposta, que vê em Gilles Deleuze uma parceria promissora, alcança o conteúdo dessa noção como uma diferença que não se faz por nenhuma forma de representação baseada na oposição, seja passivamente, pela mera privação da identidade, seja pela contrariedade, mas, antes, como uma diferença que é interna e baseada na multiplicidade. Assim, pode-se dizer que a diferença não necessariamente se constitui como o resultado daquilo que se mostra discrepante entre elementos postos em composição, mas, como dito, ela é aquilo que, por si e para si mesma, diferencia-se na própria coisa individual, fazendo com que, internamente, esta difira de si mesma.

Esse movimento de realização das múltiplas diferenças de si mesmo pode ser proveitoso para se pensar o próprio processo de formação do educador, pelo menos com grande aplicabilidade para o caso das atuais licenciaturas brasileiras e, no interior destas, mais especificamente o curso de biologia, neste trabalho tomado não tecnicamente, não estritamente, mas como motivação para estas discussões, como antes também já sinalizado. A própria graduação em biologia exhibe múltiplas diferenças, diferenciando-se de si mesma, internamente. É interessante e, ao mesmo tempo, agonizante perceber que a licenciatura em biologia se difere explicitamente e com grande intensidade da própria graduação em biologia, *propondo uma formação que se diferencia da formação de pesquisadores e que tem como centro a dimensão prática da atividade docente.* (ANDRADE et al., 2004, p. 18)

O viés diferencial e particular exibido pela formação de professores que se desenvolve nas licenciaturas, viés este marcadamente voltado para a prática docente, não se constitui apenas um simples hábito acidentalmente adquirido ou uma mera tendência que se mostra conveniente aos objetivos desta formação para a educação. Em outras palavras, a marca pedagógica felizmente hoje já bastante presente nas licenciaturas brasileiras não resultou simplesmente de uma maneira propícia, eventualmente encontrada pelos profissionais nelas atuantes, de se desenvolver tal trabalho formativo, através da aplicação de um jeito ou costume que supostamente foi se adaptando e se concretizou empiricamente, através das experiências adquiridas pelo pessoal envolvido nestes cursos de formação, ao longo dos tempos, a partir das sucessivas turmas formadas.

Muito mais que isso, essa diferenciação que caracteriza a licenciatura é oficial e generalizada, constituindo mesmo uma diretriz normativa para a concepção de formação que se deve operacionalizar, na prática, nas licenciaturas. São vários os documentos oficiais nos quais consta claramente que *a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; [...]*.<sup>63</sup> (BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001 *apud* ANDRADE et al., 2004, p. 17)

É claro que a licenciatura, por ter uma natureza claramente distinta do bacharelado e, assim, um objetivo que lhe é igualmente próprio, naturalmente passa a exhibir contornos de suas atividades os quais circunscrevem, por isso, uma dimensão consideravelmente diferente daquela estabelecida pela outra modalidade de curso – o bacharelado – que, por sua vez, visa, por princípio, a formação de pesquisadores. Assim, são absolutamente cabidas, adequadas e até mesmo necessárias estas prescrições oficiais diferenciadas para a licenciatura, pelas quais se atribui a esta modalidade toda uma formação especificamente voltada, em última instância, para a dimensão da atividade docente.

O que causa um certo estranhamento na concepção de cada uma destas modalidades é o fato de que a licenciatura em biologia, para citar um caso concreto, parece não garantir o grau de biólogo ao licenciado por ela formado, não sob um plano oficial, pelo qual este passa a gozar de todos os direitos que lhe cabem, mas em termos

---

<sup>63</sup> Extraído do parecer CNE/CP 9/2001, em BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, maio 2001.

de reconhecimento pelos pares e pela sociedade, mais pelos primeiros, do que por esta segunda. Simultaneamente, o bacharelado diferencia-se da licenciatura, afastando de sua formação qualquer proximidade com a área pedagógica ou, menos especificamente, qualquer aspecto que envolva explicitamente a educação. À formação do bacharelado corresponde a perspectiva do biólogo que, por si mesma, já trata de operar uma diferença interna em relação à licenciatura, posto que esta forma precisamente o professor de biologia.

Um desdobramento dessa situação que merece maior atenção<sup>64</sup> diz respeito ao modo como os próprios professores e pesquisadores que atuam nestas duas vias de formação buscam equacionar ou, ao menos, direcionar a questão. É que, como mostra Andrade et al. (Id. Ibid., p. 17), tal embate entre identidades, por assim dizer, distintas, respectivamente para as modalidades de bacharelado e licenciatura, cria tensões internas nas *visões formativas que orientam grande parte dos profissionais que atuam nos institutos de origem dos licenciandos e são também responsáveis pela formação de pesquisadores nos cursos de bacharelado*.

Está posta, assim, uma espécie de efeito da diferença interna à própria graduação em biologia. Por um lado, pode-se afirmar que o biólogo da modalidade de bacharelado é precisamente o pesquisador, o detentor dos conhecimentos em biologia, o cientista mesmo, a figura que se debruça sobre os próprios conhecimentos da área, através da pesquisa laboratorial, de campo, teórica, etc., no sentido de dialogar com estes, tendo em vista a construção de novos saberes. Por outro, sobra que o formado pela licenciatura é apenas o licenciado, e não simplesmente licenciado antes de biólogo, mas precisamente um não-biólogo, tão somente licenciado em biologia; é o professor de biologia, mas não simplesmente um biólogo professor, e sim um não-biólogo, professor daquilo que representaria a biologia mesma, enquanto objeto do biólogo.

Da maneira como posto, pode-se depreender com nitidez que, *no jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias, um dos pólos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como “a norma”. Quem tem o poder de instituir a norma – a identidade – a impõe aos “outros” – a diferença.* (COSTA, 2008, p. 491) Paulo Freire, no entanto, apresenta um pensamento que não apenas nega estas dicotomias, mas, antes, as impossibilita de se constituírem. O educador afirma que é absolutamente

---

<sup>64</sup> No espaço deste estudo, no entanto, não há condições de se empregar a dedicação merecida pela questão, detendo-se apenas na sua enunciação.

importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende. (FREIRE, 1999, p. 99)

Como anteriormente dito acerca do cunho propriamente pedagógico sob que se desenvolvem os processos de formação do educador nas licenciaturas, também essa forma de tensão movida pelas contradições internas desta modalidade de formação não é apenas restrita a um caso pontuado, ou a algum curso específico. Isso está refletido, de uma maneira geral, também na forma da lei que regulamenta estas diferenças. *Nas Ciências Biológicas, por exemplo, a legislação que orienta os cursos de bacharelado contrapõe-se ao modelo proposto pelos documentos referentes à formação de professores [...]* (ANDRADE et al., 2004, p. 17)

Funcionando como atestado de que tal condição da multiplicidade de diferenças internas que se expressam no processo de formação do educador não se limita a uma universidade em especial, ou a algum curso especificamente, pode-se encontrar neste mesmo estudo de Andrade et al. (Id. Ibid., p. 17-18) uma evidência. Os autores escrevem que

[...] a Comissão de Especialistas de História, ao redigir o documento contendo a versão final da proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação na área, define claramente o perfil de um egresso apto a atuar inclusive no magistério em todos os graus, mas que, profissionalmente, define sua identidade em função do “exercício do trabalho de Historiador” (e não de professor, termo, aliás, sutilmente associado a uma outra proposta, rejeitada pela comissão, de um curso especializado na formação de “apenas professores”).

Como se pode notar, não é de se espantar que a proposta de formação que vincula o termo professor em sua formulação seja costumeiramente rejeitada tanto pelas comissões, quanto por alguns dos pesquisadores que atuam nas instituições que se prestam a isso, sem contar com o julgamento que circula no senso comum, reproduzido em grande escala pela sociedade, como um todo. Por outro lado, algumas outras iniciativas parecem reconhecer a magnitude e conferir o devido crédito de uma tal concepção de formação, que trace sua identidade como, de fato, comprometida com a

formação do educador. Pelo menos quanto a este aspecto, este é o caso, por exemplo, do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, da Unirio, cujo Projeto Pedagógico (2006, p. 5) afirma, explicitamente, que sua formação guarda *o objetivo de formar professores de Ciências, Biologia e áreas afins para atuar, respectivamente no ensino fundamental e médio.*

Essas diferenças de concepção de formação, que se diferenciam uma da outra, mas também da própria formação do educador enquanto processo, depõem em favor da existência explícita de uma tal tensão entre visões formativas. Ora uma visão de formação, por exemplo, a que situa o professor antes do biólogo, afastando deste a porção de sua formação voltada para a pesquisa, para os conhecimentos propriamente científicos de sua área, é reforçada e, assim, passa a transitar como a opinião geral; ora é uma outra visão, a oposta, que defende a constituição do biólogo antes do professor, por exemplo, atribuindo à porção docente desta formação apenas um caráter complementar e acessório, a que se mostra em evidência.

[...] enquanto o modelo da “racionalidade técnica” formava “biólogos-professores” e “historiadores-professores” em cursos de caráter cientificista, os modelos pautados na “racionalidade prática” invertem essa lógica e propõem uma instrução de “professores-biólogos” e de “professores-historiadores”, que se ancora na dimensão prática e que secundariza a contribuição dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência nesse processo. (ANDRADE et al., 2004, p. 19)

Não parece ser absolutamente saudável, contudo, que nem uma, nem outra destas visões formativas deva liderar e, com isso, estabelecer o modelo de formação do educador a ser empregado de forma única e geral para os mais distintos casos. Isso porque independentemente de uma ou outra destas perspectivas, em qualquer delas *se estabelece uma relação hierárquica e de dependência entre os pesquisadores da ciência básica, os que produzem as técnicas tendo como referência a ciência básica, que consiste numa ciência aplicada e, no final desta cadeia, os professores, considerados meros reprodutores.* (AYRES, 2006, p. 217) Desta maneira, a referida autora defende que as atuais conjunturas que rondam os fundamentos da formação superior, *mesmo defendendo a formação de professores, a faz considerando esta uma tarefa para a qual se necessita de mais baixa capacidade intelectual se comparada a de pesquisadores [...].* (Id. Ibid., p. 218)

Não apenas nos espaços de senso comum, como se nota através da opinião pública da massa, mas no próprio território da graduação esta espécie de discriminação

há muito tempo ocorre desenfreadamente e, muitas vezes, silenciosamente, o que pode evidenciar uma gravidade incontestável para o caso, e também significar uma real ameaça epistemológica à questão. Dois exemplos são claros em revelar a perversidade desta forma de discriminação.

O primeiro deles reside num trecho de uma carta de um expoente da história educacional brasileira, Lourenço Filho, destinada igualmente a outra figura publicamente notória no cenário da época, o ministro Capanema, e ilustra o grau nocivo da circunstância em discussão: [...] *será preciso não confundir esta formação [de professor], com a de trabalhadores intelectuais da mais alta preparação, e para a qual muito poucos terão verdadeira propensão e as aptidões necessárias.* (BONARDI, 1990, p. 73 *apud* AYRES, 2006, p. 218)

O segundo pode ser encontrado, produzindo certo espanto e surpresa, no referido Projeto Pedagógico (2006, p. 4) do curso de Biologia – Licenciatura da Unirio, emblematicamente tomado para toda essa discussão. Lá, consta que a Escola de Ciências Biológicas<sup>65</sup>

oferece os cursos de graduação na área de Ciências Biológicas (Bacharelado em Ciências Biológicas e Bacharelado - modalidade Médica), Enfermagem, Medicina, Nutrição e vários cursos de especialização e/ou residência médica e de Enfermagem. A Escola de Ciências Biológicas proporciona ainda o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A própria forma como o texto de apresentação introduz a modalidade de licenciatura para o curso de biologia, sugerindo-a como um adendo ou como uma última opção, somente depois das tantas outras oportunidades típicas da graduação, como se aquela estivesse apartada de todas estas, deixa transparecer a diferença nela artificialmente feita, a partir da própria graduação em biologia, isto é, um aspecto de sua diferença individual.

De qualquer forma, em meio a uma ou outra dentre inumeráveis possíveis concepções de fundamentação para a formação de professores, muito mais sensível e pertinente do que qualquer sugestão de equacionamento estanque do problema é a constituição de adaptações particulares a serem postas em prática nos mais distintos casos específicos, operando uma resposta que se mostra como uma diferença individual à circunstância em que um determinado curso de formação venha a se desenvolver.

---

<sup>65</sup> Agora Instituto de Biociências (IBIO).

Quando surgem as diferenças e elas se explicitam com pouca ou nenhuma dificuldade, esta é a evidência bastante persuasiva da maturidade do campo em questão. Um campo passivamente pacífico e homogêneo, alheio à diferença, ou, se não, procedendo de uma maneira que a encara de forma conturbada ou discriminatória, entendendo-a como um obstáculo a ser transposto para a constituição de seu desenvolvimento, é um campo fundamentalmente imaturo. Por outro lado, uma forma serena de se lidar com a diferença, lendo-a como inerente ao desenvolvimento do campo, como pertencente à formação do educador e, por isso, não criando maiores dificuldades diante de uma tal presença, representa certa experiência adquirida, certa sofisticação em sua concepção, que prova ter ido além de uma ingenuidade pela qual se vislumbra na mera identidade eterna, absoluta, a garantia ilusória da pacificidade e da homogeneidade abstratas, projetando sobre a formação do educador uma espécie de alienação baseada num sonho ideal, descolado da realidade turbulenta e dinâmica dos homens.

Seguindo adiante nesta sequência de questões que dizem respeito a diversos aspectos dos processos de formação do educador relidos pela diferença, retoma-se mais uma indagação levantada na introdução deste estudo: é ou não responsabilidade da prática educativa de formação do professor considerar a forma como as experiências e etapas particulares dos indivíduos influenciam o processo de desenvolvimento de suas potencialidades, devido às diferenças individuais que estes exibem e, se o é, em que medida isso deve ser admitido, total ou parcialmente?

Uma pronta réplica a esta colocação pode ser encontrada, na verdade, não em algo que desempenhe um papel de resposta à questão, especificamente, mas em mais uma nuance da reflexão sobre a diferença no processo de formação do educador. Neste sentido, cabe considerar que, se efetivada uma real integração da ideia de diferença aos princípios que orientam a formação do professor, não haverá ânsia em superar a diferença e, com ela, todos os seus desdobramentos adjacentes, como materializado sob a perspectiva que reconhece a importância do papel das experiências pessoais e dos saberes cotidianos para os processos educacionais. Numa palavra, e espera-se que isto tenha sido delineado ao longo do tratamento aqui empregado, a questão da diferença integrando o processo de formação do educador não constitui um caso a ser superado, mas, antes, mostra-se ser um caso de exaltação.

Num último momento, há de se buscar dar algum direcionamento a uma interrogação final, igualmente já esboçada em oportunidade anterior, a qual diz respeito



ao próprio educador, enquanto um indivíduo que, justo por isso, se vê também imerso numa diferença individual que o constitui e o define enquanto tal: espera-se ser possível, nessa condição de professor formador, livrar-se de maneira absoluta das influências das diferenças individuais, no intuito de proceder à prática docente de formação sob uma concepção pura e objetiva dos conhecimentos que ali estarão envolvidos?

De alguma maneira, essa questão também toca naquilo que foi debatido quando da problematização das releituras acerca da atividade científica e dos conhecimentos desta natureza, os quais são produzidos e desenvolvidos no âmbito da formação de professores, releituras estas, sobre ciência, de uma forma geral, que serão necessárias que sejam postas em pauta numa concepção de formação de educadores que se faça a partir da ideia de diferença em seus fundamentos teóricos. Quanto a esta interseção, tudo o que foi exposto continua assentando-se perfeitamente.

De qualquer forma, numa tentativa de se esboçar alguma primeira resposta à questão, cabe a seguinte indagação reflexiva que Freire (1999, p. 67, grifo nosso) se faz: *que educador seria eu se não me preocupasse em ser ao máximo convincente na defesa de meus sonhos? O que não posso é reduzir tudo à minha verdade, a meu acerto.* Em outras palavras, pode-se dizer que, quanto à postura mesma a ser adotada pelo professor formador para sua prática docente, a qual, nesta concepção, se vê necessariamente vinculada à reorientação colocada pela noção de diferença, toda esta movimentação leva justamente à conclusão de que, muito longe de procurar livrar-se das influências da diferença individual que lhe atravessa enquanto sujeito no mundo, encantado pela miragem de talvez lançar-se a uma prática docente pura e objetiva, um tal professor formador, diante da contundência desta noção de diferença, precisa, antes, assumi-la, manifestá-la e absorvê-la em proveito de si, de maneira a proporcionar ao ato educativo que se firma através de sua prática, uma formação aos futuros professores tal que, através das diferenças, possa ser vetor de produção de singularidades. *No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que **conhece**, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador **vai depositando** nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.* (Id. Ibid., p. 24, grifo do autor)

Em última instância, o que aqui se passa é um apelo pela urgência com que se faz primordial e vital uma ótica pluralista de se pensar a diferença na formação do educador. Este é um movimento que se permite pensar a provisoriedade, a imprevisibilidade e a contingência como inerentes a esse processo educativo de

formação. A motivação está em pensá-lo, enfim, precisamente na dificuldade e na beleza características da diferença de sua dimensão humana.

De acordo com o que antes foi afirmado, este é apenas um recorte feito sobre um verdadeiro universo de discussões muito valiosas que se originam de tantas possíveis questões resultantes da incorporação da ideia de diferença como indispensável referência de fundamento para a prática educativa de formação do educador. De qualquer forma, arrisca-se dizer que estas parecem ser, para a oportunidade em pauta, as implicações mais representativas de tal movimento, abarcando considerações sobre a concepção de formação, seus objetivos estabelecidos, sua proposta didático-pedagógica elaborada, seus métodos empregados, o teor dos conteúdos de ensino e, principalmente, a forma da educação proporcionada pelos processos educativos que constituem tal prática educacional, bem como as relações subjetivas que se forjam entre professor formador e educando em formação.

Como se pode perceber pela leitura das páginas anteriores, procurou-se delinear, com tal consideração, algumas sugestões às polêmicas mais urgentes que emergem desta composição entre diferença e a formação de professores, pelo menos no que diz respeito às licenciaturas, de uma forma ampla, funcionando como uma espécie de direcionamento possível dado à releitura de muitos efeitos advindos da proposta elaborada, tão logo a condição destes possa ser devidamente tomada como alvo de reflexão e crítica.

A propósito, é importantíssimo ressaltar, porém, que não se tem, aqui, a pretensão ingênua e mesmo arrogante de se esgotar a (ou de se chegar próximo à) totalidade das discussões que quase indefinidamente vão eclodindo destas e de outras questões igualmente pertinentes. Assim, fica explicitamente declarado aberto o espaço para futuras observações, críticas e intervenções ao que está exposto ou, melhor, fica sugerido mesmo a pertinência de uma tal “intromissão” nestas questões, o que não poderia ser diferente, em coerência com a dinâmica exigida por uma tal concepção do ato educativo e humanístico que passa a significar, desde seu princípio, a diferença na formação do educador.

## Considerações Finais

Chega-se, assim, ao momento final deste estudo, que se ocupou de buscar traçar alguns dos principais aspectos do cenário da formação de professores a partir da licenciatura em biologia, mais especificamente, sobre o qual o pensamento freireano acerca deste processo de formação funcionou como o suporte teórico a partir do qual, por sua vez, a referida ideia de diferença, recebendo inspiração deleuzeana, foi pensada como referência epistemológica e pedagógica para seus fundamentos, seguindo-se algumas questões e discussões que emergiram desta proposta.

Nesta ocasião, procura-se realizar uma espécie de recuperação do percurso trilhado, não minuciosamente ou sistematicamente, mas abarcando aspectos gerais do caminho percorrido, tornando possível, assim, depois do que foi exposto na sequência de capítulos apresentados, efetuar sínteses a partir do que se pôde construir ao longo de toda a reflexão desferida.

O que parece saltar à vista com certa significância, numa primeira aproximação à discussão aqui realizada, é a característica desta se mostrar sob uma tendência mais geral, mais abstrata ou, talvez melhor, reflexivo-filosófica, por assim dizer, mais generalista, procurando dizer respeito a uma certa variedade de casos distintos, podendo ser aplicável a vários destes, e não enfocando-se numa ou poucas determinadas realidades pontuais, o que contraria *a tendência de estudo de realidades específicas, fato característico das pesquisas em Educação nas últimas décadas (por exemplo: os estudos de caso)*. (TEIXEIRA; MEGID-NETO, 2006, p. 276) Neste estudo referido, consta claramente que

essa tendência é apontada por vários autores (André, 2001; Alves-Mazzotti, 2001; Gatti, 2001, 2003). Entre eles, destaca-se Alves-Mazzotti (2001), ao observar que nos últimos anos os “estudos costumam ser restritos a uma situação muito específica”, e as razões para explicar essa tendência se referem à preocupação dos pesquisadores, sobretudo os iniciantes, com a aplicação imediata dos resultados. Os pesquisadores “permanecem **colados** em sua própria prática, dela derivando o seu problema de pesquisa e a ela buscando retornar com aplicações imediatas dos resultados obtidos”. (Alves-Mazzotti, 2001, p. 41, grifo do autor). (Id. Ibid., p. 276)

Assim, ao contrário de como muitas pesquisas procedem, buscando dar conta, com todo mérito e com todas as honras merecidas, de casos específicos ou de realidades pontuais, este estudo se lançou a tratar de uma questão mais geral, mais genérica, que se mostra pelo processo de formação do educador, tomado amplamente. Neste âmbito, tal

estudo procurou propor uma releitura da percepção deste processo, dos atos educativos que o constituem e, fundamentalmente, de sua concepção filosófica e pedagógica enquanto atividade humana comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos que ali estão envolvidos, releitura esta que, utilizando-se do conceito de diferença tal como pensado contemporaneamente por Deleuze, enseja tal reformulação a partir dos princípios deste processo de formação. Por isso, essa iniciativa, como dito, não exhibe a pretensão de tão logo alcançar resultados concretos a serem imediatamente postos em prática (pelo menos não em primeira instância), mas tão somente dispara uma reflexão talvez profunda acerca da própria sustentação que mantém uma orientação para a formulação (e, com isso, para a efetivação objetiva mesma) do que se venha a entender por formação do educador. Isto, por sua vez, não parece ser coisa fútil e desprovida de importância, visto que, neste movimento, é possível revelar importantes contribuições e desdobramentos que esta pesquisa pode vir a oferecer tanto para o campo considerado, quanto para os interessados e envolvidos, de alguma forma, com a formação de professores.

A tentativa de se alertar para a contribuição quase indispensável que a noção de diferença pode conferir ao processo de formação do educador deita-se, principalmente, sob um plano epistemológico ou mesmo filosófico de se tratar as questões que emergem desse contexto engendrado, problematizando noções que tomam nova orientação a partir desta composição. *Por outro lado, além da discussão epistemológica faz-se necessária uma discussão pedagógica que envolva novas concepções de sujeito, subjetividade e construção de conhecimento.* (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004, p. 3) Embora este estudo dê algumas aberturas para que sejam ensaiadas discussões iniciais neste âmbito da pedagogia, admitindo-se a complexidade largamente presente no campo em debate, ao mesmo tempo se reconhece a importância de se estender de uma tal iniciativa reflexões mais detidas ao ponto de vista estritamente pedagógico do tema desenvolvido, desenvolvendo pormenores mais específicos a este ambiente.

É sobre este aspecto multifacetado, dinâmico e complexo exibido pelos processos educacionais que constituem a pedagogia que se pode encontrar no estudo de El-Hani et al. (2011, p. 236) uma valiosa consideração. Na oportunidade, os autores mostram que:

Ahl e Allen (1996) definem um sistema complexo como aquele no qual pequenos detalhes estão ligados a grandes resultados e, além disso, vários níveis de explicação precisam ser abordados simultaneamente para sua

compreensão. [...] Em suma, um sistema complexo exhibe relação não-linear entre suas partes e seu comportamento global: de um lado, pequenas mudanças nas partes podem ter grandes efeitos sobre o comportamento; de outro, grandes mudanças podem ter pequenos efeitos.

Não é preciso grandes esforços e fantásticos argumentos para se colocar em evidência, aproveitando a explicação acima, o grau de complexidade que marca a formação do educador, vide sua heterogeneidade que se explicita em termos de seus aspectos filosófico, epistemológico, pedagógico, humano, social, político, ético, histórico, etc., em resposta simultânea aos quais, toda esta combinação de elementos a que se referem sob a expressão formação do educador, vem a instanciar-se de maneira objetiva, com grande destaque para as atuais licenciaturas brasileiras.

A propósito, não somente os processos que participam da formação do educador, mas a própria área da educação, como um todo, pode ser entendida como dotada de uma complexidade inerente à sua existência, formando-se, assim, uma rede de distintos âmbitos e esferas sistematicamente organizadas e reativas uma à outra, na qual a intervenção num destes pontos faz com que tal mudança seja percebida, necessariamente, nos mais diferentes estratos e por toda a trama visualizada.

Chamamos a atenção para esses aspectos para argumentar que o sistema educacional exhibe tais não-linearidades e pode, assim, ser considerado um sistema complexo. Num sistema dessa natureza, modificações que afetam apenas parte limitada de seus componentes podem ter efeitos profundamente desorganizadores. A intervenção em tal sistema requer uma compreensão acurada dos vários componentes que o compõem e das relações entre eles, e uma ação concertada, que permita mudar de modo articulado e organizado os componentes e suas relações. (Id. Ibid., p. 236-237)

É com base nestas noções que se pode asserir, com alguma segurança, que, embora este projeto de se pensar a ideia de diferença na formação do educador possa mostrar-se como uma iniciativa bastante tímida, frente à dimensão da esfera educativa total na qual este tema é posto em discussão, ao mesmo tempo não se deve subestimar os possíveis desdobramentos de uma tal reflexão, tendo em vista as várias implicações que esta pode vir a expor, nos mais distintos aspectos da própria formação de professores ou mesmo no domínio da educação, como um todo. Como bem mostram Cupóllilo & Fonseca, (2004, p. 3), *pensar na formação de professores é também pensar nos sistemas de ensino e nos processos pedagógicos que se efetivam no cotidiano escolar.*

Associada a esta ressalva, pode-se chegar à outra consideração igualmente relevante, a qual diz respeito à real possibilidade encontrada pelo modo como pequenas reflexões, como esta, representada pela composição entre diferença e formação do educador, ao partir de um cenário mais pontual, como a formação do licenciado em biologia, exemplo aqui mobilizado, alçam vôo em direção a um patamar mais largo do tema no interior do qual se enquadram. É curioso notar que, partindo-se de algumas das especificidades do curso de licenciatura em ciências biológicas, declaradamente o curso oferecido pela Unirio, especificamente tomado como provocação para tanto, pode-se, com bastante atenção e após um empenho sistemático de questões, chegar a produzir reflexões que dizem respeito ao processo de formação do educador como um todo, abstraindo-se de um ou outro caso particular, e produzindo sínteses com certo grau de aplicabilidade numa variedade de casos distintos.

Em outras palavras, fica posto que *particularidades da formação de professores em Ciências Biológicas podem contribuir para uma melhor compreensão dos processos de construção dos saberes docentes* (VIANA et al., 2012, p. 20) e, além disso, arrisca-se dizer que estas e outras particularidades podem funcionar, também, para se extrapolar as lições que podem ser apreendidas do âmbito das ciências biológicas para o domínio da formação de professores de outras áreas, isto é, para o pensamento, para a concepção e para a reflexão acerca do processo de formação do educador de uma maneira mais ampla, então entendida enquanto prática educativa humana.

A noção de diferença individual, dentre outros aspectos, remete à compreensão de que não há possibilidades de transmissão de conhecimento único, verdadeiro e imutável, nem que há indivíduos protagonistas no desenvolvimento de conteúdos, instâncias que indispensavelmente se fazem intensamente presentes nos processos educativos que integram a formação do professor. Estas ilusões epistemológicas são fruto, em suma, da constituição do pensamento científico moderno. *Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador.* (FREIRE, 1999, p. 56) Neste sentido, entende-se que a noção de diferença, ao dialogar com esta ou outra, e com as mais distintas práticas utilizadas nos cursos de formação de professores, pode oferecer grandes contribuições para que, tanto professores formadores, quanto

estudantes em formação, possam rever as relações afetivas e subjetivas que permitem os encontros requeridos pela docência. (CUPÓLILLO & FONSECA, 2004)

Uma grande conclusão de toda esta discussão anteriormente exposta pode ser conquistada sob a ideia de que a formação do educador, passando a integrar em seus fundamentos a noção de diferença, proporciona ao educando em formação, futuro professor e, portanto, igualmente formador, uma experiência que lhe é individual, interna, ímpar e legítima. *Parto da ideia que [sic] “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” [...].* (LARROSA BONDIA, 2002 *apud* FONSECA, 2012, p. 31) Essa experiência torna-se, por isso, uma preciosidade que constitui uma individualidade. As aulas futuramente ministradas por um tal licenciado, formado sob processos educativos que tenham absorvido, positiva e proveitosamente, a presença da diferença, carregarão suas lembranças, seus afetos, desejos, receios, enfim, uma multiplicidade de diferenças únicas, e elas serão, assim, uma exclusividade para as futuras formações de tantos outros singulares sujeitos. Esta lucidez, trazida pela ideia de diferença, precisa integrar com forte intensidade a formação do educador, o qual, quando formado, saberá, se profundamente comprometido com a ideia de diferença individual e, portanto, interna, ímpar e plural, que *não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos [...].* (FREIRE, 1999, p. 69, grifo nosso)

Vale lembrar, no entanto, que uma consideração destas, que se mostra quase em forma de pedido, de apelo ou de desabafo, não constitui uma simples arbitrariedade. *Como nos fala Santos (2003, p. 33 apud Cupólillo & Fonseca, 2004, p. 3) “a transformação começa com a mudança destes princípios, a mudança no olhar do docente. [...]”.*

Acontece que o olhar docente sobre sua própria prática, o qual inicialmente está repleto de encantamentos, vai se desgastando ao longo do tempo, principalmente para aqueles educadores que, tão logo concluem sua graduação, adentram a realidade escolar. Tomado este caminho, à medida que o caráter árduo da profissão de professor, como não poderia deixar de ser, usualmente aliado às péssimas condições estruturais, emocionais, pedagógicas, epistemológicas, objetivas e, enfim, condições humanas nas quais se desenrola grande parte dos atos educativos que constituem a dinâmica escolar,

[dizia, à medida que sua profissão] começa a tomar maiores proporções, isto acaba por esgotar a vivacidade que outrora apresentava aquele jovem professor, seriamente comprometido com seu exercício docente.

É sobre este ponto que a fala de Silva & Megid Neto (2006, p. 195) cabe emblematicamente para o momento vivido por tais educadores. Os autores defendem que *é preciso, principalmente na formação continuada, resgatar o élan vital, a energia que vai possibilitar ao professor/educador a recuperação do prazer com a profissão escolhida*. E é mergulhado nesta necessidade de oferta de revitalização não só para o exercício da profissão no âmbito da escola, mas também para a formação superior de professores, que visa esta prática docente sob a forma das licenciaturas, que a diferença integrando como importante referência de fundamento a formação do educador pretende se posicionar. Como também concorda Paulo Freire (1999, p. 86),

qualquer esforço no sentido de implementar as considerações acima, isto é, qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras.

Assim, uma profunda e séria consideração da diferença individual, ao deslocar o foco dos processos educacionais que se passam no interior da formação do educador para a individualidade dos sujeitos que ali estão, opera uma potencialização do aspecto afetivo dos que integram a situação em questão, ao tocar a sensibilidade destas pessoas, sejam os professores formadores, sejam os educandos em formação, mas igualmente futuros professores formadores. A vantagem que decorre de uma formação de professores aberta, atenta e sensível às diferenças é claramente percebida em termos da futura atuação destes então futuros docentes, agora em formação. O grande educador e escritor Rubem Alves não se intimida em deixar claro e explícito seu pensamento de que a transformação da educação no Brasil passa por dentro dos pensamentos e dos sentimentos dos professores. O professor é o ponto central de qualquer programa de transformação do ensino brasileiro.

O reconhecimento da importância das diferenças individuais devidamente aliado à sua efetiva incorporação no processo de formação do educador é uma construção que se faz em decorrência de um esforço pessoal que nos impomos para exercermos a prática docente com maior qualidade e decência, para exercê-la, antes de tudo, antes de colocarmos-nos como professores, entendendo a nós mesmos como pessoas. Este



discurso realizado nestas páginas precedentes se constitui, então, *uma maneira de contemplar a diferença como uma possibilidade e não como algo a expurgar*. (COSTA, 2008, p. 501)

Aqui, chega-se ao ponto de que talvez se deva partir: o da assunção da ideia de diferença como princípio teórico, epistemológico e pedagógico da formação do educador. No cerne desta concepção especial de diferença e de formação, não há universalidade a ser introduzida e praticada no campo da formação de professores. Não há orientações gerais universalmente válidas e aplicáveis a serem elaboradas neste âmbito, nem para a prática mesma das atividades formativas, ou seja, na pragmática da atuação docente, nem, muito menos, para a própria formulação ou concepção teórica do que venha a ser a formação do educador. A propósito, é extremamente importante deixar claro que *entendemos que a filosofia da diferença é perspectiva, não forma jamais uma teoria universalista ou totalizante, e não elimina, por isso mesmo, todas as outras perspectivas, e também não se apresenta como o discurso verdadeiro frente a outros que se tornam falsos*. (CHEDIAK, 1999, p. 108)

É por isso que pensar e produzir a formação do educador no âmbito desta ideia de diferença pode significar uma forma de superação desta lógica de uma educação individualista, representacional, imediatista, meritocrática, alienante e coletiva moderna. Muito pelo contrário, a esta tradição clássica de pensamento unívoco e sistemático, a tendência e a proposta aqui defendidas é a da diversidade das singularidades, das individualidades. O que deve haver é uma relevância focada na unicidade dos sujeitos, naquilo que os difere de tudo que não são, naquilo que os define como tais, isto é, focada em suas diferenças individuais. Se em tudo colocarmos comparações, pode ser que não encontremos beleza e qualidade próprias nas coisas, mas se as enxergarmos como coisas únicas, sua sublimidade se revela. Uma coisa apresenta encanto justamente pela sua unicidade, por sua individualidade, por sua diferença individual, sem comparações ou expectativas por modelos pré-concebidos. E é exatamente neste sentido que a ideia de diferença aqui trabalhada contribui para um novo desbravamento da questão da formação posta em discussão. Portanto, a posição argumentada clama e preza pela multiplicidade na formação do educador, concepção esta que exige e insere imediatamente as ideias de autenticidade e de pluralidade ao bojo da questão.

A ideia de diferença individual propõe um deslocamento de concepção de formação do educador, o que abre espaço para se pensar novos objetos de pesquisa que

venham a emergir desta composição, espaço para novos métodos e para novas referências teóricas.

Como se pode observar por essa pequena aproximação, o pensamento acerca da diferença é algo interessante e que pode ser útil também para a formação de professores, não no sentido de que estes devam dominar as formas de tapear eventuais diferenças para obter respostas desejadas e previsíveis dos estudantes, ou qualquer ilusão desta natureza, que possa surtir como efeito desta colocação. O que importa é que ignorar a diferença é não dar atenção a algo que apresenta o potencial de contribuir efetivamente para que educadores compreendam com maior nitidez e sem espanto este espaço volátil e indeterminado entre o professor formador e o educando em formação, entre a prática docente e a teoria pedagógica, entre o currículo e o fenômeno das aulas, entre um eu e outro eu e, enfim, entre aquilo que os estudantes são, pensam que são ou desejariam ser.

Há um espaço dentro da formação do educador que não está sendo sequer pensado. Este espaço, todavia, pode e deve ser o espaço a ser ocupado pela diferença.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, E. P. de et al. **A Dimensão Prática na Formação Inicial Docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos Formativos em Disputa**. Ensino em Revista. Uberlândia, MG: UFU, v. 12, n. 1, p. 7-21, Jul.03./Jul, 2004.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, Comped, 2002.

AYRES, A. C. M. **Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, p. 1-52, 2006.

CANDAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: \_\_\_\_\_ . (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASSAB, M. Os lugares da prática de ensino em ciências biológicas na formação do professor: em busca da escola como um dos espaços privilegiados de reflexão. In: II Encontro Nacional de Ensino de Biologia & I Encontro Regional de Ensino de Biologia - Regional 04. **Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Biologia & I Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 04 (MG/TO/GO/DF)**. Uberlândia: v. 1, p. 1-8, 2007.

\_\_\_\_\_. **Significando o livro didático: com a palavra, os professores de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). Rio de Janeiro: NUTES/UFRJ, 2003.

CASSAB, M; SELLES, S. E. **A invenção da disciplina escolar biologia no Colégio Pedro II: um estudo de cadernos escolares da década de 1970**. Florianópolis: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VII Enpec). ISSN: 21766940, 2009.

CASSAB, M.; VILELA, M.; PICCININI, C. L. Contribuições e restrições da prática de ensino em escolas públicas do RJ na formação do licenciando em ciências biológicas. In: I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e III Encontro Nacional de Ensino de Biologia. **Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e III Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. RJ: SBENBio, v. 1, p. 558-561, 2005.

CASSAB, M. et al. **Análise de compêndios didáticos: tensões entre forças de estabilidade e mudança na história da disciplina escolar biologia (1963-1970)**. Revista Teias, v. 14, n. 28, p. 241-263, Mai./Ago., 2012.

CHEDIAK, K. A. **Introdução à filosofia de Deleuze: um estudo crítico sobre o conceito de diferença na filosofia da representação finita e infinita**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

COSTA, M. V. **Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença.** Anais do XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre-RS, 2008.

CUPÓLILLO, A. V.; FONSECA, L. C. S. **Repensando a formação de professores a partir da epistemologia da complexidade.** Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas. Seropédica, RJ: EDUR, v. 26, n. 1-2, p. 01-04, Jan./Dez., 2004.

DELEUZE, G. A concepção da diferença em Bergson. In: David Lapoujade (Org.). **A ilha deserta e outros textos.** Tradução de Lia Guarino e Fernando Fagundes Ribeiro. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição.** 2. ed. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006b.

EL-HANI, C. N.; ROQUE, N.; ROCHA, P. L. B. **Livros didáticos de Biologia do Ensino Médio: resultados do PNLEM/2007.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-240, Abr., 2011.

FERREIRA, M. S. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970).** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100008>

FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. **A Produção Acadêmica Brasileira Sobre Livros Didáticos em Ciências: Uma Análise em Periódicos Nacionais.** Bauru: Comunicação Oral. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 25-29 de Nov., 2003.

FONSECA, L. C. S. **“Será que eu sirvo para ser professor?”: Reflexões sobre a experiência na formação de professores de biologia.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP. Campinas, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler (em três artigos que se completam).** 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. (Coleção Leitura) São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LEÃO, F. B. F.; MEGID NETO, J. **O que avaliam as avaliações de livros didáticos de ciências – 1ª à 4ª séries do programa nacional do livro didático?** Bauru: Comunicação Oral. Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 25-29 de Nov., 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOPES, A. R. C. **Bachelard: o filósofo de desilusão**. Cad. Cat. Ens. Fís., v. 13, n. 3, Dez., 1996.

MARTINS, I. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa**. Pro-Posições, v. 17, n. 1 (49), p. 117-136, Jan./Abr., 2006.

MARTINS, I.; OGBORN, J.; KRESS, G. **Explicando uma explicação**. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências. América do Norte, v. 1, n. 1, Set., 1999.

MAYR, E. **Biologia, ciência única: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. **O livro didático de ciências: problemas e soluções**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em <http://www.fc.unesp.br/pos/revista/vol9num2.htm>.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, T. G.; MARTINS, I. **O leitor real e virtual do texto de genética do livro didático de ciências**. Revista Genética na Escola, 2 (1), 28-30, 2007.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. C. P.; MEGID NETO, J. **Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas**. Ciência & Educação. Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, Ago., 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID-NETO, J. **Investigando a pesquisa educacional: um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil**. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 261-282, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pós-graduação e pesquisa em ensino de biologia no Brasil: um estudo com base em dissertações e teses**. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 17, n. 3, 2011.

UNIRIO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Ciências Biológicas (Escola de Ciências Biológicas)**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Escola de Ciências Biológicas. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/ccbs/ibio/ppllicenciatura.pdf>

VIANA, G. M. et al. **Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 17-49, Dez., 2012.

VILELA, M.; SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. **A produção de conhecimento na prática de ensino de Ciências Biológicas: investigando dimensões formativas em confronto**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência – ENPEC, 7., 2009, Florianópolis. Anais. Florianópolis – SC, 2009.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. S.; MORAES, M. O. **A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio**. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 12, n. 3, p. 275-289, Dez., 2006.