



PRONÚNCIA INSTITUINTE: ALTERNATIVAS PARA OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Instituting pronunciation: alternatives to the contemporary challenges of teacher education

Pronunciación instituyente: alternativas frente a los desafíos contemporáneos de la formación docente

Renato Sarti dos Santos 
Paula Ramos 

RESUMO

O ensaio em tela propõe a noção de “pronúncia instituinte” como modo de expressão de enfrentamento aos desafios da formação de professores. Fundamentado na ideia de “comum” de Dardot e Laval (2010) e na educação problematizadora de Paulo Freire (2016), o texto articula pronúncia, práxis instituinte e transformadora, apontando para a formação como prática coletiva, dialógica e crítica, capaz de enfrentar modelos tradicionais e hierárquicos. Além disso, o ensaio explora experiências contemporâneas, como novas culturas formativas e o “terceiro espaço”, que parecem avançar na aproximação entre universidade e escola. Portanto, o ensaio defende a potência de reorganizações institucionais baseadas na colaboração, na reflexão e na criação de novas práticas formativas.

Palavras-chave: Formação de professores; práxis; universidade.

ABSTRACT

The essay proposes the notion of “instituting utterance” as a mode of expression to confront the challenges of teacher education. Grounded in the idea of “the common,” developed by Dardot and Laval, and in the problem-posing education of Paulo Freire, the text articulates utterance, instituting and

transformative praxis, pointing to teacher education as a collective, dialogical, and critical practice capable of confronting traditional and hierarchical models. Explores contemporary experiences, such as new formative cultures and the “third space,” which seem to advance the rapprochement between university and school. Therefore, the essay argues for the potential of institutional reorganizations based on collaboration, reflection, and the creation of new formative practices.

Keywords: Teacher education; praxis; university.

RESUMEN

El ensayo propone la noción de “pronunciación instituyente” como modo de expresión de enfrentamiento a los desafíos de la formación de profesores. Fundamentado en la idea de “lo común”, de Dardot y Laval, y en la educación problematizadora de Paulo Freire, el texto articula pronunciación, praxis instituyente y transformadora, apuntando a la formación como una práctica colectiva, dialógica y crítica, capaz de enfrentar modelos tradicionales y jerárquicos. Además, explora experiencias contemporáneas, como nuevas culturas formativas y el “tercer espacio”, que parecen avanzar en la aproximación entre universidad y escuela. Por lo tanto, el ensayo defiende la potencia de reorganizaciones institucionales basadas en la colaboración, la reflexión y la creación de nuevas prácticas formativas.

Palabras clave: Formación de profesores; praxis; universidad.

Introdução

A formação de professores tem enfrentado um conjunto de desafios ao longo das últimas décadas, passando pelas questões antidialógicas como o afastamento universidade/escola ou o descompasso entre conhecimentos específicos/pedagógicos (Gatti, 2022; Gatti *et al.*, 2019). As últimas três décadas vêm embarcando uma forte ofensiva neoliberal no âmbito educacional (Chauí, 1999; 2003; Freitas, 2012; 2018), afetando diretamente o contexto de influência da construção de políticas para a formação de professores (Freitas, 2002; 2018; 2021). De frente para cada desafio histórico do campo, algumas respostas vêm sendo desenhadas no âmbito das pesquisas e práticas formativas, seja nas instituições de ensino superior, nas associações científicas ou nos sistemas de ensino. No entanto, parece oportuno refletir sobre quais as características de tais

trincheiras de enfrentamento, problematizando como o campo vem encontrando alternativas e saídas para os mais diferentes desafios postos para a tarefa de formar professores.

O ensaio exemplifica novas proposições no campo, explorando os processos de reorganização institucionais para formação de professores. Portanto, o texto exercita o olhar para os potentes modos de expressão coletivos por outras formas de fazer a formação. Assim, o presente ensaio propõe o desenvolvimento da ideia de pronúncia instituinte como um facilitador para compreensão das potentes alternativas de enfrentamento aos limites do campo da formação. Para isso, o texto exercita interlocuções e contribuições nos âmbitos da formação docente, da teoria social e do campo educacional, mobilizando os conceitos de práxis instituinte (Dardot; Laval, 2017; Dardot, 2019) e de práxis transformadora (Freire, 2013; 2016) para a construção da ideia de pronúncia instituinte na formação de professores. Logo, a referida elaboração finca baseia-se tanto nos trabalhos de Dardot e Laval (2010; 2017; 2019) sobre a instituição do comum como alternativa à racionalidade neoliberal quanto nos esforços de Paulo Freire (2013; 2016) na proposição de uma Educação Problematicadora frente a uma tradicional “Educação Bancária”. Em um segundo momento, desenha-se um diálogo entre a pronúncia instituinte e um conjunto contemporâneo de alternativas de enfrentamento no campo, mais especificamente as novas culturas para formação diagnosticadas e apresentadas por Gatti e outros (2019) e a noção de “Terceiro espaço” proposta por Ken Zeichner (2010).

Pronúncia instituinte na formação de professores

Pensando o diálogo com Dardot e Laval (2010; 2017; 2019) sobre a práxis instituinte e com Paulo Freire sobre a práxis transformadora, desenha-se a proposição da ideia de pronúncia instituinte para compreender as características de possíveis enfrentamentos e resistências dos cursos analisados em relação aos desafios na formação de professores. Sendo assim, propõe-se a definição de pronúncia instituinte como modo de expressão “co-laborativa” da práxis

alicerçada no diálogo entre seres humanos, na “ad-miração” e na problematização da realidade, conectada aos compromissos de enfrentamento às pronúncias dominantes/domesticadoras/silenciadoras e de transformação do instituído e/ou criação de novas instituições/práticas.

Para relatar o trajeto de construção da ideia supracitada, o texto caminha pela teorização do comum proposta por Dardot e Laval (2010; 2017; 2019), arremessando seus conceitos centrais em direção aos elementos constitutivos da teorização freiriana sobre a educação. Tal exercício aposta na aderência entre a teoria social e a teoria pedagógica para pensar a formação de professores, sobretudo a reflexão sobre os dispositivos que vêm sendo mobilizados pelas novas culturas formativas ou novas alternativas para a área.

A Práxis Instituinte e a emergência do comum

O trabalho de Pierre Dardot e Cristian Laval vem elaborando, nos últimos anos, importante reflexão sobre uma nova razão do mundo, mais especificamente a racionalidade neoliberal. A competição e o modelo empresarial são marcas dessa racionalidade, apresentando a “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p.17). É importante pontuar que os autores trabalham com a ideia de neoliberalismo enquanto a razão do capitalismo atual, posicionando-se como um capitalismo descolado de algumas referências mais ortodoxas e diretamente vinculado à normatização geral da vida. Em suma, para além de um dispositivo econômico, o neoliberalismo tem se apresentado como um sistema de normas que “pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p.17).

Em oposição a esta racionalidade neoliberal, surge a proposição do comum, que emerge como um conjunto de práticas, de lutas e instituições que desenham um horizonte refratário à ordem capitalista e ao Estado empresarial. No horizonte de superação do capitalismo, os autores supracitados assumem o compromisso de refundar o comum, apresentando algumas proposições, como

a política do comum, como princípio da transformação social (Dardot; Laval, 2016; 2017). Assim, em *“Du public au commun”*, Dardot e Laval (2010) reconhecem no comum a existência de sistemas de regras que regem as ações coletivas, modos de existência e atividade das comunidades. Diante da polissemia do termo “comum”, parece fundamental reconhecê-lo na sua dimensão institucional, ou melhor, na articulação entre instituição e prática. Afinal, os autores defendem que os comuns não são coisas, objetos ou domínios naturais que preexistam às regras, mas sim instituições que estruturam uma gestão comum. Pois “somente o ato de instituir os comuns faz com que os comuns existam” (Dardot; Laval, 2010, p.119).

Neste sentido, em *“Propriedade, apropriação social e instituição do comum”*, Dardot e Laval (2015) apresentam quatro princípios do comum. Primeiramente, os autores destacam a inclinação pela promoção do termo no substantivo, esquivando-se de seu uso adjetivado, como em “bem comum”, por exemplo. O segundo princípio situa o comum para além de uma condição essencialista, pontuando as práticas sociais como condições fundamentais para a definição do caráter “comum” de algo. O terceiro aponta para a dimensão conflituosa do “comum”, que tem na sua instituição uma oposição contundente às formas de privatização. Finalmente, o quarto princípio destacado aponta para a coprodução das regras de direito por um coletivo, buscando fazer do “comum” um novo modo de produção e uma nova denominação de um “sistema de práticas e lutas” (Dardot; Laval, 2015).

Todavia, frente aos desafios postos pela ascensão da racionalidade neoliberal, Dardot e Laval (2017) apontam algumas saídas para construção de alternativas, com destaque para a defesa dos serviços públicos, sua democratização e transformação na busca por uma coesão entre suas finalidades coletivas, regras e atividades. Desse modo, Dardot e Laval (2015) desenvolvem duas categorias diferentes para pensar saídas a favor das lutas antineoliberais: a “apropriação social” e o “comum”. A primeira categoria tem sua raiz na palavra “próprio” e apresenta, ao menos, duas diferenciações possíveis: apropriação-pertença; e apropriação-destinação. Em outras palavras, ser próprio de alguém ou ser próprio para algo (finalidade). Os autores exploram a

destinação como um ponto-chave para discussão do comum, reservando considerável importância à finalidade social em relação à propriedade. Assim, o comum tem emergido no âmbito dos movimentos sociais sem oposição ao que é público, mas sem necessariamente balizar-se pela “propriedade”, ou seja, “ele retém aquilo que, no que é público, destaca a destinação social e não apenas a forma jurídica de propriedade” (Dardot; Laval, 2015, p.270).

Desse modo, as alternativas à racionalidade neoliberal passam pela práxis instituinte. Em “*Lo común y la cuestión de la institución*”, Dardot (2019) trabalha a ideia de práxis instituinte enquanto práticas de transformação do instituído, assim como reafirma alguns aspectos fundamentais para as práticas do comum, com destaque para a exigência do autogoverno e de uma democracia forte. Para discutir este conceito, o autor busca interlocução com Aristóteles e Marx, encontrando neste último um avanço significativo para entender a aproximação de práxis e produção, seja no sentido da atividade produtiva (vinculada à economia) ou na autoprodução (transformação daqueles que produzem).

Interessado na definição de imaginário instituinte e práxis em Castoriadis, Dardot (2019) encontra um ponto de contato entre eles, a criação, assinalando como principal aspecto de afastamento da tomada de consciência, ausente no primeiro e fundamental para o segundo conceito. Desse modo, o texto sinaliza que:

La noción de praxis en Castoriadis es bastante innovadora, pues la praxis sería una actividad consciente, mientras que el imaginario instituyente es una actividad colectiva anónima y que escapa completamente a la voluntad, a la toma de conciencia (Dardot, 2019, p.11).

Logo, enquanto uma atividade consciente, a práxis é realizada em relação a um objeto e produz alteração na relação dos sujeitos. Deste modo, o autor trabalha com o pressuposto de que uma instituição será sempre produzida por baixo e por cima, ou seja, delineada pelas influências da normatização da sociedade em seu conjunto e pelas práticas cotidianas.

Dardot (2019) desenvolve a distinção entre constituir, institucionalizar e instituir, atribuindo às duas primeiras, respectivamente, a ideia de fazer existir algo que nunca existiu e de reconhecer algo já existente. Porém, o autor

apresenta o ato de instituir como o de fazer existir algo novo a partir do que já existe, balizando os aspectos fundamentais para uma ação instituinte, ou melhor, para a definição do conceito de práxis instituinte e, sobretudo, das práticas do comum. Dardot (2019, p.13) pensa as práticas emancipatórias como práticas instituintes e argumenta: *“Pero las práxis instituyentes, cuando son praxis de lo común, son actividades que son conscientes y que pueden producir una nueva institución, que puede hacer nacer una nueva institución”*. Logo, tanto produzem como podem alterar instituições existentes, preservando a lógica do comum, que se caracteriza como prática transformadora. Desse modo, em *“La institución de lo común: un principio revolucionario para el siglo XXI?”*, Dardot e Laval (2019) sublinham a assunção de novas instituições que revelam os comuns, suas estratégias e, principalmente, sua ampliação de escopo para além da resistência, propondo novas alternativas políticas e econômicas.

A práxis transformadora: ad-mirar e pronunciar o mundo

Com grande impacto na constituição das pesquisas e práticas educacionais no Brasil, Paulo Freire apresentou, em seus primeiros textos, uma rica teorização sobre a educação, os processos de opressão e emancipação, com destaque para a crítica a uma educação “bancária”, antidialógica, domesticadora e, sobretudo, desumanizante. Assim sendo, diante de tal diagnóstico, o autor propõe a valorização do diálogo na construção de outra educação possível, que seja problematizadora frente à realidade dos educadores/educandos e caminhe em comunhão rumo a uma educação como prática de liberdade, contrapondo-se à educação como domesticação.

Em “Pedagogia do Oprimido”, mais precisamente em seu capítulo 1, Paulo Freire desenvolve um importante enunciado: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2016, p.95). Essa importante obra da educação brasileira destaca a contradição entre opressor e oprimido, dedicando espaço relevante à compreensão dos processos de opressão e, principalmente, das possibilidades de superação, ou seja, Paulo Freire nomeia algumas saídas, bem como novas formas de libertação. Esse

processo de libertação não vem pela tradicional Educação Bancária. Essa libertação também não aterriza pelos canais consagrados da teoria da ação antidialógica, como a invasão cultural, a conquista e dominação. Porém, a libertação se faz viva pela Educação Problematizadora, que busca a humanização do educador e do educando, apontando para o diálogo, para a comunhão e “co-laboração” como seus aspectos fundamentais.

Desse modo, entendendo a dialogicidade como a essência da educação como prática de liberdade (em contraponto à educação como prática de domesticação), Freire (2016) aponta para a teoria da ação dialógica como a saída para a superação da contradição opressor-oprimido. Assim sendo, para o autor, o processo de libertação se dá no distanciamento da propaganda libertadora, dos slogans, do “dirigismo”, dos depósitos e dos comunicados. Pelo contrário, o enfrentamento se dá na valorização do diálogo, da reflexão e da comunicação. Logo, a superação da condição de oprimido não se dá de modo individual, em autolibertação, tampouco na libertação de uns por outros. Neste sentido, na teoria freiriana, pensar o libertar-se em comunhão está atravessado por características atreladas à “co-laboração”. Tal expressão coloca-se em oposição à ideia de conquista, característica fundamental da ação antidialógica.

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o 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 (Freire, 2016, p.257).

Deste modo, nas relações constitutivas, o eu e o tu se encontram para a pronúncia do mundo e para a transformação. Assim, a “co-laboração” como característica da ação dialógica só se faz possível na comunicação, ou melhor, no diálogo que, para Freire, é sempre comunicação. Com origem no latim, *communicare*, que significa ‘fazer’ ou ‘tornar comum’ (Nöth, 2011), comunicação aparece com destaque em “Extensão ou Comunicação?”, onde Freire (2013) desenvolve uma profunda reflexão sobre a relação entre a Universidade e os demais segmentos sociais, problematizando o termo extensão universitária. Nesse sentido, lançando mão do “campo associativo”, o autor identificou

palavras vinculadas ao termo “extensão”, como transmissão, doação, invasão cultural e outras. Diante deste quadro desenhado, identificando a inviabilidade de pensar o termo supracitado na perspectiva de uma educação libertadora, o autor desenvolve o conceito de comunicação universitária como uma alternativa para, no caso em tela, a relação entre agrônomos e camponeses.

Assim, no mesmo sentido de “libertar-se em comunhão”, Freire compreende que o diálogo e a comunicação demandam do educador e do educando o ato de “ad-mirar” a realidade, objetificando-a e apreendendo-a como campo de sua práxis. O autor define a práxis transformadora como aquela que “constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico dessa razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência do oprimido” (Freire, 2016, p.96). Logo, enquanto seres de práxis, os seres humanos objetivam o mundo, buscando conhecê-lo e transformá-lo. A transformação está no reconhecimento dos seres humanos como aqueles que criam história, ou seja, seres histórico-sociais. Assim sendo, a “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2016, p.154).

Para o autor, “ad-mirar” o mundo é uma condição humana. Fundamental para a práxis transformadora, o conceito do “ad-mirar” implica a emersão do mundo, constitui-se em processo dialético e em uma perspectiva coletiva. Desse modo, diferente dos animais, os seres humanos contam com a perspectiva de perceber a realidade e o mundo concreto para além dos limites postos pela aparência ou pela observação interna (mirá-lo de dentro).

Explicuemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (Freire, 2013, p.22)

O “afastamento” do problema ou da realidade parece ser uma preocupação central para Paulo Freire e para a sua proposição de educação como prática de liberdade. O autor vai reconhecer que os objetivos de domesticação, dominação ou opressão estão diretamente associados à restrição ao “ad-mirar” e à objetificação do mundo por parte dos oprimidos.

No entanto, o “ad-mirar” não é compreendido por Paulo Freire como uma súbita ação, mas um processo dialético. Isto é, um caminho atravessado pelo diálogo entre os sujeitos e, principalmente, constituído pela sucessiva relação entre a “ad-miração”/ “re-ad-miração”, pois, para o autor, esta segunda consiste no “ad-mirar” a anterior “ad-miração”, atentando sempre para os riscos de uma construção ainda ingênua e não totalizada da realidade. Para tanto, “na admiração do mundo ad-mirado, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor” (Freire, 2013, p.74).

Assim sendo, um outro aspecto importante na compreensão do sentido de “ad-miração”, desenvolvido por Paulo Freire, refere-se à perspectiva coletiva e dialógica do ato de compreender e transformar o mundo. Neste sentido, ao refletir sobre as potencialidades da extensão universitária na perspectiva da comunicação e do diálogo, o “ad-mirar” emerge como uma condição fundamental para uma práxis transformadora, desde que os interlocutores incidam a sua “admiração” sobre o mesmo objeto. Assim, o processo de emersão do mundo que caracteriza o “ad-mirar” é, sobremaneira, um ato em comunhão e coletivo. E é nesse sentido que, em “co-laboração”, os oprimidos podem estabelecer profundidade na compreensão dos problemas, buscando alcançar os “núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área” (Freire, 2016, p.175).

Na compreensão de Paulo Freire (2016) sobre o diálogo como uma “exigência existencial”, há um encaminhamento central para que esse encontro entre os seres humanos se materialize, necessariamente, em uma pronúncia do mundo. Assim, para o autor, a existência demanda palavras, pois não pode ser muda, mas deve seguir no pronunciar do mundo e transformá-lo, ou seja, “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam,

o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2016, p.135). Logo, para Paulo Freire, a aposta educacional do diálogo é a pronúncia, pois os comunicados, invasões culturais ou depósitos de conhecimento não pronunciam ação transformadora.

Assim sendo, a práxis transformadora, a ação/reflexão e o ad-mirar implicam na pronúncia constante do mundo, porque “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 2016, p.134). A ideia de transformação dos limites postos é característica central do pronunciar o mundo, no entanto, Freire (1976) alerta para a maneira específica das classes dominantes de “pronunciar o mundo”, impondo o silenciamento das classes dominadas. Estas, por sua vez, se organizam em um pronunciar compromissado com a abolição das estruturas que as domesticam/silenciam.

Algumas pronúncias contemporâneas na formação docente

Cabe aqui retomar a definição de pronúncia instituinte como modo de expressão “co-laborativa” da práxis alicerçada no diálogo entre seres humanos, na “ad-miração” e na problematização da realidade, conectada aos compromissos de enfrentamento às pronúncias dominantes/domesticadoras/silenciadoras e de transformação do instituído e/ou criação de novas instituições/práticas.

Os desafios postos (pronúncias dominantes) na formação de professores têm se manifestado em diferentes aspectos. No âmbito geral, a aproximação universidade/escola tem sido uma pauta relevante, assim como a contradição entre conhecimentos específicos/pedagógicos e a centralidade técnico-instrumental. Pensando o primeiro desafio destacado (aproximar universidade/escola), a presente seção estabelece diálogo com alguns emergentes modos de expressão compromissados no enfrentamento dos limites postos para o campo. Desse modo, mobiliza-se o trabalho desenvolvido pela professora Bernadete Gatti e outras colaboradoras, bem como se estabelece diálogo com a proposição de Ken Zeichner sobre a ideia do “Terceiro Espaço”.

Em uma pesquisa diagnóstica, “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, Gatti et al. (2019) sublinharam algumas peculiaridades relacionadas aos desafios do campo e, principalmente, inventariaram a emergência de novas práticas formativas e/ou novas culturas. As autoras reuniram um rico conjunto de experiências no campo, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o despontar de potentes dispositivos mobilizados nos contextos formativos (casos de ensino, portfólio, memorial de formação e diários de campo). Isto é, experiências que, de certo modo, parecem afastar-se da contradição instalada entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, bem como da secundarização da Escola como mero espaço de aplicação. Os dispositivos elencados apresentam significativas possibilidades de interlocução entre as duas instituições ativas na formação docente, a Universidade e a Escola.

Os casos de ensino têm sido mobilizados na formação inicial e continuada, delineando-se como espaços de reflexão sobre episódios escolares, mobilizando importante aproximação entre teoria e prática. As análises dos casos são desenvolvidas individualmente ou em grupo, trazendo uma importante potência dialógica para esse tipo de experiência. O portfólio também vem sendo mobilizado no âmbito da formação inicial e continuada, com destaque para sua potencialidade no registro, sistematização e reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional. O memorial é um gênero textual que traz os componentes narrativo, descritivo e argumentativo, fomentando os princípios formativos da reflexão e da autoria. Finalmente, a escrita dos diários compõe uma técnica de documentação, que pode desdobrar-se em algumas variações, tais como diário de aula; de campo; de bordo. Em compêndio, as práticas do campo elencadas pelas autoras vêm sinalizadas por um conjunto de potencialidades, que acenam para alguns pontos situados em cenários de formação ou em concepções de formação que estabelecem enfrentamento às contradições históricas do campo.

Também refletindo sobre a formação de professores e a relação entre universidade/educação básica, mirando o contexto norte-americano, Zeichner (2010) sublinha a recorrente desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a formação desenvolvida nas escolas. Assim, ao problematizar a

concepção tradicional de divisão entre a formação de professores na universidade e nas escolas, Zeichner (2010) assinala que o modelo da “aplicação da teoria” hierarquiza as funções da universidade e da escola, demarcando a primeira como o lugar de acessar a teoria e a segunda instituição como o espaço para colocar os conhecimentos em prática, aplicá-los. Com a agenda de construir uma coexistência de saberes menos hierárquicos, o autor aponta para a criação de espaços híbridos na formação inicial, que compreendam universidade/escola, conhecimento acadêmico/profissional e, principalmente, novos formatos de aprender. Para além de propor uma mudança de estrutura da universidade, o autor reivindica a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais por meio da “criação de novas espécies de papéis para os formadores de professores” (Zeichner, 2010, p.486)

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico (Zeichner, 2010, p. 493)

Neste sentido, o autor mobiliza o conceito de “terceiro espaço” para compreender algumas experiências formativas que têm tentado superar esta desconexão entre universidade/escola na formação de professores. No entanto, o autor não propõe a inauguração de um novo lugar ou uma nova estrutura física, mas sim o cruzamento de fronteiras entre estas duas instituições fundamentais para a formação docente.

Do mesmo modo, o conceito de “terceiro espaço” é mobilizado para discutir as experiências em desenvolvimento nos Estados Unidos, que vêm propondo “cruzamentos de fronteira” entre universidade/escola e buscando conexão entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais. O conceito compreende um afastamento de estruturas binárias e investe na ideia de conformação de espaços híbridos, constituídos pela integração dos diversos discursos “em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo” (Zeichner, 2010, p.486).

Deste modo, o autor elenca cinco experiências e formas de “cruzar a fronteira”, abrindo uma importante reflexão sobre a potencialidade do “terceiro espaço” na superação de uma formação tradicional, desconectada e aplicacionista. Como primeira possibilidade de “cruzar fronteiras”, a contratação de professores da Educação Básica para o trabalho junto às disciplinas acadêmicas e às experiências de campo tem apresentado resultados pela via da valorização da ligação entre a formação acadêmica e os saberes profissionais. Zeichner (2010) destaca algumas experiências formativas com ampla atuação do professor no cenário formativo, incluindo a seleção dos estudantes, a avaliação, a formação geral/específica e até os primeiros anos de profissão de egressos. O segundo cruzamento de Zeichner (2010) é a incorporação da produção de docentes da educação básica na formação dos futuros professores. Deste modo, aponta-se para a inclusão no currículo da universidade de textos e pesquisas docentes que representem suas experiências pedagógicas, alargando o acesso dos licenciandos aos conhecimentos acadêmicos e profissionais. Em suma, avança pela fronteira e “oferece aos principiantes exemplos de professores capazes de aprender na e com a prática ao longo do tempo” (Zeichner, 2010, p.489).

A Instrução mediada e experiências de campo apresentam-se como o terceiro “cruzamento de fronteira” exemplificado por Zeichner (2010) e constituem propostas formativas que têm articulado disciplinas com experiências de campo, contando com encontros na universidade e na escola. Os cursos de metodologia são apontados pelo autor como uma das principais disciplinas a buscar esta conexão e aproximação, garantindo ao profissional da educação básica uma atuação mais segura na orientação dos professores em formação.

O quarto “cruzamento de fronteira” levantado por Zeichner (2010) destaca as experiências de valorização de formadores de professores híbridos, ou seja, profissionais que lecionem na educação básica e na universidade. O autor relata experiências de professores que atuaram nesta posição, compondo o corpo docente de universidades e escolas, supervisionando os estágios e participando também das disciplinas acadêmicas. Neste cenário, é possível identificar as expressões como “elo” ou “posições limítrofes” no sentido de exemplificar este

tipo de intersecção. O último tipo de cruzamento aponta para a valorização dos conhecimentos da comunidade e seu papel na formação inicial dos professores. Zeichner (2010) resgata algumas ações que têm assinalado o papel da comunidade onde a escola está inserida na formação deste futuro professor.

Algumas considerações

Reafirmando o conceito de pronúncia instituinte como um modo de expressão compromissado com a transformação dos limites instituídos, o exercício de diálogo com insurgências potentes na área da formação caminhou no sentido de contribuir para a problematização da ideia proposta pelo presente ensaio. Assim, tanto os dispositivos formativos apresentados por Gatti et al. (2019) quanto os cruzamentos de fronteiras propostos por Zeichner (2010) parecem oferecer pistas importantes para potenciais processos de reorganização institucional para formação de professores. As pistas parecem expressar-se, por exemplo: nas produções de docentes da educação básica dentro dos currículos de formação como um importante modo de expressar o enfrentamento à contradição entre os conhecimentos específicos/pedagógicos; nas disciplinas e experiências de campo como uma pronúncia instituinte de criação de um espaço comum entre universidade/escola; e nos casos de ensino como espaços que podem expressar uma nova organização de interlocução entre a formação continuada e inicial, entre os licenciandos e professores da educação básica, entre universidade e escola.

Logo, espera-se que a continuidade da reflexão e do desenvolvimento da ideia de pronúncia instituinte seja valiosa no âmbito da compreensão das estruturas e espaços formativos que têm se apresentado como alternativas aos limites postos para o campo. Parece oportuno prosseguir na compreensão das dimensões implícitas na definição de pronúncias instituintes, tais como a coletividade, a reflexão e a reorganização das instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 24, set/out/nov/dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?lang=pt#> . Acesso em: 01 Mai. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, [S. l.], v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

DARDOT, Pierre. Lo común y la cuestión de la institución. **Revista Castalia**, Santiago de Chile, pp. 5-15, 2019. Disponível em: <http://revistas.academia.cl/index.php/castalia/article/view/1323/1437>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Du public au comum. **Revue du Mauss**, p. 111-122, 2010. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2010-1-page-111.htm>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017. 647 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. La institución de lo común: un principio revolucionario para el siglo XXI? Entrevista a Pierre Dardot y Christian Laval. **Revista de Estudios Sociales**, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/46546>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.27, n.1, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/4hXdzg3bnLcjTBsBVz9rzxy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. **Formação de Professores S.A.: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.16-28.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 89p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 284p.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 149p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> . Acesso em: 01 Mai. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição – avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912/pdf> . Acesso em: 01 Mai. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Entrevista - licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, tensões e paradoxos. **Interfaces da educação**, Paranaíba, [S.] I., v. 12, n. 34, p. 1045–1061, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6429>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In: Seminário de Educação Brasileira*, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 3 abr. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 01 Mai. 2024.

NÖTH, Winfried. Comunicação: os paradigmas da simetria, antissimetria e assimetria. **MATRIZES**, São Paulo, v.5(1), p. 85-107, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38310>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

Submissão em: 04 abr. 2025

Aceite em: 01 abr. 2026

i Renato Sarti dos Santos, UFRJ

Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutorado e Mestrado em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É líder do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar, Formação e Profissão Docente (GEEP/UFRJ)

E-mail: renatosarti.eefd@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3765280473983937>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7553-4275>

ii Paula Ramos, UFRJ

Professora do Instituto Nutes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É líder do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar, Formação e Profissão Docente (GEEP/UFRJ)

E-mail: paularamos.ufrj@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1694029797228664>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8231-1237>