

# A DIMENSÃO POLÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES SEMIÓTICO-PEDAGÓGICAS EM TORNO À FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES

## LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: REFLEXIONES SEMIÓTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LAS ARTES

## THE POLITICAL DIMENSION OF EDUCATIONAL PRACTICE: SEMIOTIC-PEDAGOGICAL REFLECTIONS ON TEACHER EDUCATION IN THE ARTS

Federico Buján<sup>1</sup>

### Resumo:

No presente artigo indaga-se acerca da politicidade inerente à prática educativa a partir de uma abordagem semiótico-pedagógica. Focaliza-se, desde essa perspectiva, na construção do vínculo pedagógico e na dimensão ideológica do discurso; por outra parte, indaga-se também acerca do sentido da prática educativa e da importância de sua atenção desde a formação docente; e são tomados como eixos centrais para a realização desse percurso reflexivo as dimensões éticas e políticas inexoravelmente constitutivas da prática educativa. A partir desse quadro conceitual, considera-se a importância que as discursividades artísticas – em termos políticos – têm na prática educativa e sua potencialidade para produzir inflexões de sentido no interior do trabalho pedagógico, discutindo, desse jeito, acerca do lugar e a relevância do ensino das artes e de suas implicações na formação de professores na área específica.

**Palavras-chave:** Dimensão Política. Prática Educativa. Perspectiva Semiótica. Formação de Professores. Artes.

### Resumen:

En el presente artículo se indaga sobre la politicidad inherente a la práctica educativa a partir de un enfoque semiótico-pedagógico. Se focaliza, desde dicha perspectiva, en la construcción del vínculo pedagógico y en la dimensión ideológica del discurso; se indaga sobre el sentido de la práctica educativa y sobre la importancia de su atención desde la formación docente, y se toman como ejes centrales para llevar a cabo este curso reflexivo las dimensiones ética y política inexorablemente constitutivas de la práctica educativa. A partir de ese marco conceptual se considera la importancia que las discursividades artísticas – en términos políticos – tienen en la práctica educativa y su potencialidad para producir inflexiones de sentido al interior del trabajo pedagógico, discutiendo, por esa vía, sobre el lugar y la relevancia de la enseñanza de las artes y de sus implicancias en la formación docente en el campo específico.

**Palabras clave:** Dimensión Política. Prática Educativa. Perspectiva Semiótica. Formación Docente. Artes

---

<sup>1</sup> Pesquisador argentino. Doutor em Humanidades e Artes (UNR). Pós-doutorado na Escola de Comunicações e Artes (USP). Professor e pesquisador na Universidad Nacional de Rosario (UNR), na Universidad Nacional de las Artes (UNA) e na Universidad de San Andrés (UdeSA). E-mail: [fbujan@gmail.com](mailto:fbujan@gmail.com)

## **Abstract:**

In this paper, it is inquired about the politicality inherent to the educational practice from a semiotic-pedagogical approach. It is focused, from this perspective, on the construction of the pedagogical relationship and on the ideological dimension of the discourse; the meaning of the educational practice and the importance of its attention from the teacher training are investigated, and the ethical and political dimensions inexorably constitutive of the educational practice are taken as central axes to carry out this reflective course. From this conceptual framework, the importance that the artistic discursivities – in political terms – have in the educational practice and its potentiality to produce inflections of meaning within the pedagogical work will be considered, discussing, in this way, the place and the relevance of the teaching of the arts and its implications for teacher training in the specific field.

**Keywords:** Political Dimension. Educational Practice. Semiotic Perspective. Teacher Training. Arts.

## **Introdução**

A prática educativa, como prática social, se inscreve num contexto sócio-histórico atravessado pelas *epistemes* de cada época. Essas epistemes comportam uma diversidade de olhares e perspectivas acerca das maneiras de entender e interpretar o mundo, as quais se consolidam e se estruturam em matrizes ideológicas que são ativadas nos complexos processos de produção de sentido que emergem na prática educativa. O desenvolvimento das práticas educativas implica, nesse sentido, a construção e a participação em tramas vinculares de alta complexidade nas quais se configuram dinâmicas discursivas e relacionais afastadas do equilíbrio e atravessadas, em múltiplas direções, pelas matrizes ideológicas dos atores sociais.

Refletir sobre esses complexos processos e sobre os modos em que são desenvolvidas as práticas educativas admite múltiplas entradas analíticas. Nesse sentido, é necessário especificar, desde o começo, a partir de qual perspectiva analítica e sobre quais dimensões da prática se focalizará no processo reflexivo. Este trabalho indaga, de maneira específica, sobre a politicalidade inerente à prática educativa a partir de um enfoque semiótico-pedagógico. Focaliza, por essa via, na construção do vínculo pedagógico e na dimensão ideológica do discurso; indaga sobre o sentido da prática educativa e sobre a importância de sua atenção desde a formação docente; e tem, como eixos centrais para levar a cabo esse curso reflexivo, as dimensões ética e política inexoravelmente constitutivas da prática educativa.

Aliás, se considera a importância que as discursividades artísticas – em termos políticos – têm na prática educativa, os modos que participam e se articulam nos processos de produção de sentido, e sua potencialidade para produzir desdobramentos do sentido no interior do trabalho pedagógico, discutindo, por essa via, sobre o lugar e a relevância do ensino das artes e

de suas implicações na formação docente. Na mesma direção, sempre a partir de uma leitura política em torno da prática educativa, se destaca o valor que comporta o ensino das artes na escola, configurando cenários privilegiados para a experimentação e o desenvolvimento de práticas democráticas, na constituição do laço social e na construção do público, operando sobre o plano da significação, na diversidade e pluralidade de representações, na construção de mundos possíveis, na ampliação de territórios mentais e na construção de horizontes de sentido.

Essas reflexões têm como propósito último aportar na reflexividade do próprio campo e propor uma série de considerações a serem tratadas e problematizadas no âmbito da formação docente na área específica. Deve-se levar em conta que essas considerações se colocam no contexto de uma revolução cognitiva e cultural que está atualmente em curso e, dentro do conjunto dos seus efeitos, estão se produzindo profundas transformações nos modos como estabelecemos nossas relações com o mundo, geramos novos conhecimentos, construímos e desenvolvemos nossa subjetividade, e nos vinculamos com os outros.

A crise do sujeito na contemporaneidade e a crise das instituições encarregadas historicamente de garantir a coesão social desde a modernidade (TEDESCO, 2000), colocam-se como um substrato de base que deve ser problematizado necessariamente como ponto de partida no âmbito da formação docente, para conseguir uma melhor compreensão dos alcances da tarefa educativa na esfera social, dos profundos efeitos e potencialidades do encontro pedagógico e da multiplicidade de aspectos éticos, culturais e políticos que estão comprometidos no desenvolvimento das práticas educativas.

### **O acesso à cultura: uma questão política**

Começamos considerando as modalidades através das quais acessamos a cultura, nos inscrevemos nela e construímos conhecimentos. Essas modalidades (desde a socialização primária e os processos mais básicos e ‘naturalizados’ da endoculturação, até as práticas institucionalizadas da educação formal) são processos desenvolvidos indefectivelmente de maneira relacional, e as relações que ali se estabelecem, tanto com os ‘outros’ atores sociais como com os objetos de conhecimento, configuram maneiras de vincular-nos, atuar e interpretar o mundo. Podemos dizer que essas operações da produção social do sentido são próprias de nossa constituição filogenética e acompanham o desenvolvimento ontogenético de nossas vidas em sua totalidade.

O corpo dos atores sociais, por sua parte, é um corpo sensível, um corpo significante, um corpo político. Nele se consolida a cultura incorporada (TENTI FANFANI, 2008) por meio de um processo interminável que denominamos aprendizagem. O corpo dos atores é assim um

corpo da agência, um corpo com história, um corpo marcado pela experiência. A experiência, por meio dos processos de produção de sentido, deixa marcas e rastros na memória e na constituição da subjetividade dos atores sociais, e intervém indefectivelmente nos modos em que construímos a ‘realidade’ e a nossa relação com o mundo.

Os processos educativos se situam de maneira privilegiada nessas complexas dinâmicas da produção social de sentido. A educação formal é a principal via que adotaram e implementaram os Estados Nacionais para os efeitos de intervir na formação dos cidadãos. A finalidade dessa intervenção, em termos institucionais, comportou desde o início (e continua comportando na atualidade) uma intencionalidade plenamente política. A escola, tecnologia social que se expandiu no final do século XIX, acelerando esse processo expansivo no século XX, terminou por se consolidar como a forma educativa hegemônica devido à sua capacidade de fazer-se cargo da definição moderna de educação (PINEAU, 2001). Desse modo, a escola operou e continua operando como uma instituição especificamente construída para intervir na construção da subjetividade, modelando maneiras de ser e estar no mundo.

Nesse contexto de referência, é necessário hoje nos perguntarmos por uma série de questões fundamentais em chave pedagógica e profundamente política, como as que seguem: Que tipo de subjetividades constrói a escola na atualidade? Que tipo de modalidades de ser e estar no mundo? Com que finalidade? Que desafios enfrenta a escola na contemporaneidade? Que tramas relacionais se configuram entre os atores sociais e o conhecimento? Como são atendidas as necessidades, desejos e expectativas dos estudantes? Como se trabalha desde as singularidades em uma trama caracterizada pela diversidade e como participa a diversidade na configuração das dinâmicas relacionais no encontro pedagógico? Como se articula nesse contexto o ensino das artes? Qual o seu valor para a construção subjetiva e para o desenvolvimento de um posicionamento crítico? De que maneira podem se construir espaços de participação plural e democrática no espaço educativo? Como se vinculam estas problemáticas com a construção do tecido social? Como se articulam estes núcleos problemáticos com o presente e o futuro da população? Como se desdobram os alcances sociais das dimensões ética e política da prática educativa? E, também: Como interrogar o mundo? Como sensibilizar esteticamente? Como desenvolver e adotar um posicionamento crítico e reflexivo? Como emancipar os sujeitos? Como construir politicamente o reconhecimento dos outros, na sua singularidade, na sua diferença e, ao mesmo tempo, num reconhecimento do outro como semelhante?

A dimensão política da prática educativa emerge, assim, desde o momento em que nos interrogamos por sua natureza, por seus alcances sociais, por seus fundamentos e concepções de base, e por sua finalidade.

## Sobre a politicidade da prática educativa e do educador como ator político

As questões formuladas na seção anterior podem operar como uma primeira aproximação que nos permita dimensionar a complexidade inerente à prática educativa. Essa complexidade implica, indefectivelmente, a presença de um outro e, portanto, dá lugar à emergência da diferença, da não coincidência e aos conflitos de representações.

Como tramitar essa diferença? Como construir consensos? Como reconhecer ao outro? Essas perguntas são de vital importância em tanto o laço social se constrói nesse encontro com os outros, sobre a base da diferença, da não coincidência, mas a partir do reconhecimento ético do outro, de sua dignidade, de sua singularidade.

Em termos políticos e pedagógicos, tratamos sobre a base do encontro efetivo com um outro, que tem uma história de vida, uma concepção do mundo formada através de seus agenciamentos experienciais, de seus esquemas cognitivos, de seus modelos significantes, a partir dos quais investe de sentido o mundo. Interessamo-nos por essa dimensão da trama relacional, pois opera como núcleo ativador das dinâmicas intersubjetivas (BUJÁN, 2017) que se desenrolam nas relações interdiscursivas que participam na produção social do sentido.

O vínculo pedagógico se desenvolve nessas tramas relacionais, nessas tramas significantes, tecendo o sentido na pluralidade, na heterogeneidade, na diversidade, resultantes da assimetria estrutural sobre a qual se inscreve todo encontro intersubjetivo. Essa trama relacional através da qual se desdobra o vínculo pedagógico é o que configura a politicidade do ato educativo, o que tem a ver, como pensava Paulo Freire (FREIRE, 2003), com algo que está além da sala de aula, e que se vincula com a direcionalidade da educação. Em outras palavras, a politicidade tem a ver com o sentido da prática, a orientação geral que ela adota; parafraseando Carlos Cullen (1997), filósofo argentino, tem a ver com as *razões de educar*.

É a natureza da prática educativa então o que faz dela um ato político. Faz assim do educador um ator político. Não há como pensar a prática educativa como uma prática neutra, sendo a prática educativa uma prática plena e inerentemente política. E é assim porque implica trabalhar na construção social de sentido, na construção de cidadania e na construção subjetiva dos estudantes. “A educação pode ocultar a relação de dominação e de alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, se convertendo assim numa ferramenta emancipatória” (IMEN, 2003, p. 73).

Pensamos desse modo no horizonte de expectativas que orientam a prática, no potencial transformador e emancipatório que é inerente a ela. Pensamos no sentido da prática como uma orientação geral que pode possibilitar a abertura ou a clausura para a problematização e a construção de mundos possíveis. Pensamos nos horizontes de sentido que podem se tecer nas

tramas intersubjetivas que se desdobram no encontro pedagógico e nos cenários que dele podem emergir.

Fica à simples vista que a responsabilidade do educador é enorme em termos éticos e políticos. O educador e a educadora participam na construção subjetiva dos estudantes e seu posicionamento e a orientação de suas propostas educativas podem contribuir a construir modelos de pensamento socialmente mais inclusivos e igualitários ou, desde uma lógica completamente oposta, tender a todo o contrário.

O que não é possível, nesse contexto, é considerar uma suposta neutralidade do educador e do ato educativo. E isso é assim porque o trabalho educativo, em última instância, tem a ver com a vida, com a construção de possibilidades de desenvolvimento de formas de ser e estar no mundo, com a construção de mundos possíveis, com a construção de horizontes de sentido, com a ampliação de territórios mentais. E todos esses aspectos implicam, inexoravelmente, a definição de um posicionamento político, o exercício de uma prática política, e a posta em obra de uma concepção ideológica acerca da educação, dos sujeitos e da sociedade.

A dimensão ideológica, como veremos, se torna o eixo central que define a orientação da prática e que põe em tensão as relações intersubjetivas.

### **A construção do público e as redes de sentido no vínculo pedagógico**

Se aprofundarmos ainda mais na complexidade que comportam os processos educativos, a partir de uma perspectiva que enfatize o caráter discursivo e relacional do vínculo pedagógico, poderemos observar como acabam se colocando no centro da cena as assimetrias e o desfazer do sentido. Os processos educativos, longe de configurarem um território homogêneo, simples e neutral, propõem espaços para construção de sentido lá onde a diferença, a diversidade e a não coincidência constituem as características mais relevantes do encontro com os outros. Como práticas sociais – e, portanto, de natureza discursiva – elas não podem estar isentas de conflitos de interpretação. Constituem, assim, o lugar por excelência para a construção e modalização do público.

Os processos educativos, desse modo, habilitam espaços para a produção de sentido onde é posta em obra toda a complexidade dos sujeitos, colocando em tensão, com ‘outros’, todas as experiências pessoais e suas modalidades construtivas para formar mundos. Nessas experiências se integram seus esquemas de distinção, seus marcos referenciais, seus sistemas de crenças, seus domínios nocionais, seus sistemas conceptuais, seus esquemas valorativos; em outras palavras, seus espaços mentais e todas as suas possíveis trajetórias.

Nesse contexto, o encontro pedagógico se constrói e desenvolve como um espaço relacional que tece uma complexa trama vincular aberta e orientada à produção de sentido. Nesta direção, o encontro pedagógico constitui-se como um espaço que possibilita o encontro intersubjetivo, *entremeando* aos sujeitos, a suas complexidades subjetivas, e vinculando-nos, indefectivelmente, como os outros, enfrentando-nos inexoravelmente à diversidade e ao desafio da construção plural do público a partir do reconhecimento do outro como semelhante.

O desafio aqui expressado demanda o desenvolvimento de uma sensibilidade frente aos outros e para com eles, assim como o desenvolvimento de uma sensibilidade social orientada sobre o território do público, implicando-nos, coletivamente, no desafio de viver juntos.

Como se vê, o encontro pedagógico tem, novamente, fortes implicações nas ordens ética e política, demandando uma tomada de posição por parte dos educadores, assim como uma disposição e sensibilidade frente às realidades, concepções e condições de existência dos estudantes.

Podemos reconhecer, nesse contexto, um cenário propício para o desenvolvimento e a estimulação de um espaço de participação crítica, reflexiva, dialógica, argumentativa e democrática. Em outras palavras, um espaço potente para o desenvolvimento da participação em termos políticos na construção do público. “O público não é um espaço que nos deixa decidir, ou que decide por nós, senão um espaço onde todos os afetados podemos decidir com argumentos e razões” (CULLEN, 2013, p. 104).

E falamos propriamente de uma participação em termos políticos na compreensão do que implica como espaço de luta pelos sentidos (GENTILI, 2012), o que implica em termos de construção coletiva, o que implica nas ordens simbólicas e materiais na aquisição de direitos – e de reconhecimento efetivo deles – para garantir condições mais igualitárias de vida. Falamos, fundamentalmente, de justiça social, e de modalidades possíveis para tornar a prática educativa em uma prática democrática, favorecedora do pensamento crítico e reflexivo, que participe de maneira genuína, sensível e comprometida na abertura dos territórios mentais, diversificando olhares e perspectivas para interrogar o mundo, e possibilitando maneiras de construir mundos e de ser e estar neles.

A dimensão ideológica, portanto, como dimensão constitutiva do discursivo, deve ser problematizada nos processos educativos. O modo como estabelecemos a relação com os saberes deve ser problematizado na mesma direção. Precisa-se de um trabalho desconstrutivo nas aulas que interrogue o mundo, que revise os próprios mundos, e principalmente, que interrogue as próprias concepções desde as quais lemos o mundo e os modos em que elas tem sido construídas. As linguagens artísticas, as discursividades das artes, vem a ocupar um papel

de grande importância neste sentido, permitindo aproximações e indagações profundas na construção do sentido desde múltiplas perspectivas.

### **Interrogar o mundo desde as discursividades artísticas**

Após das considerações expostas, e tendo como marco de referência o tipo de práticas descritas e as complexidades que comportam os processos educativos em suas dimensões vinculares, discursivas, teleológicas e ideológicas, podemos afirmar com toda certeza que o aporte do campo das artes, e mais especificamente, do ensino das artes no âmbito da educação geral básica, é indiscutível.

Continuando por esse filo argumentativo podemos indicar e enfatizar, primeiramente, a potencialidade que as linguagens artísticas comportam para o desenvolvimento de uma especial sensibilidade, não somente no plano mais evidente (o que refere à dimensão estética e os seus alcances em todos os âmbitos da vida social, além do campo das artes propriamente dito), mas também em relação aos modos de interrogar o mundo, habilitando múltiplas perspectivas e aproximações possíveis. Neste sentido, as discursividades das artes possibilitam maneiras de observar e pensar a realidade e os seus modos de construção, permitem experimentar e também examinar o modo em que experimentamos sensivelmente o mundo, permitem problematizar, conceitualizar, discutir e expressar desde ângulos diversos os temas de maior relevância social, oferecendo múltiplos caminhos e alternativas para isso, permite indagar e experimentar a dimensão emocional através da qual estabelecemos nossa relação com os outros e com o nosso entorno, permite questionar os discursos hegemônicos e debelar suas tramas ideológicas, permite examinar nossas próprias concepções, nossos preconceitos, nossos esquemas mentais.

Em poucas palavras, a arte-educação permite desenvolver novos olhares e maneiras de ler e interrogar o mundo, nossos mundos internos, nossos mundos sociais, habilitando-nos para transitar desdobramentos do sentido mediante a experimentação, a exploração e a interpelação em profundidade.

O ensino das artes na escola configura assim cenários privilegiados para a experimentação e desenvolvimento de práticas democráticas, na constituição do laço social e na construção do público, operando sobre o plano da significação, na diversidade e pluralidade de representações, na construção de mundos possíveis e na construção de horizontes de sentido.

O valor desses aportes é de enorme importância, pois participa no desenvolvimento sensível de nossa subjetividade assim como também no desenvolvimento de uma sensibilidade, com alcance social, frente aos outros.



As dimensões ética e política atravessam assim a prática educativa constituindo o ato educativo como um ato político. O educador, enquanto ator político, se vê interpelado permanentemente pelo sentido de sua prática. Como ator político, participa na construção subjetiva dos estudantes, participando na vida dos outros e na construção social de um horizonte de futuro. A pedagogia que ele/ela desenvolve é uma construção, e o/a educador/a deve tomar uma posição. Neste sentido, e pelo formulado, uma pedagogia sensível aos outros, que construa espaços de participação democrática, é uma pedagogia orientada à equidade social e à construção de uma sociedade mais igualitária. Uma pedagogia crítica, reflexiva e emancipatória, sustentada sobre as potencialidades das linguagens artísticas para interrogar e experimentar o mundo, é uma pedagogia liberadora que abre caminho para a expansão dos territórios mentais.

### **A formação docente e a desconstrução do sentido na prática educativa**

Essas aproximações à dimensão política da prática educativa põem em manifesto a complexidade de sua natureza sócio-política. Como espaços complexos de construção e luta pelos sentidos e pelo reconhecimento, onde se configuram subjetividades, modalidades de ler o mundo, de ser e estar nele, a prática educativa possibilita a emergência de um lugar onde o corpo significativo dos atores sociais e toda a sua complexidade se veem interpelados, gerando ressonâncias nas suas próprias histórias, nas suas memórias e lembranças, nos traços e marcas de suas experiências, e na diversidade de condições de vida e modalidades de existência.

A desconstrução da própria experiência se torna central nos processos educativos para desenvolver os processos de produção de sentido que formalmente denominamos aprendizagens. Nesse sentido, a boa prática educativa é irreduzível à transmissão lineal dos saberes, pois a prática implica a vida dos atores sociais, tecendo redes de sentido que envolvem as suas experiências, crenças e afetividades. O trabalho desconstrutivo sobre a própria experiência deve ser favorecido nas propostas educativas levadas a efeito, operando nas áreas mais profundas da construção do sentido, numa prática crítica, emancipatória e sensibilizadora.

Tudo isso é de extrema importância na formação docente, já que os professores em processo de formação se encontram transitando em um processo de construção do seu 'ser docente', e esse conjunto de explorações são determinantes nos modos em que se configuram as complexas construções subjetivas do ser docente. Neste sentido, a prática reflexiva e a desconstrução da própria experiência deveriam constituir o eixo central do trabalho formativo nas instâncias de formação docente, possibilitando o desenvolvimento de uma sensibilidade social, de um juízo crítico e reflexivo sobre a própria prática, sobre o campo disciplinar e sobre

o processo formativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um posicionamento ético e político frente ao mundo que oriente com profunda convicção as propostas educativas sobre sólidas bases teóricas e epistemológicas.

A politicidade implicada nessa modalidade de trabalho na formação docente tem assim o potencial de estimular e favorecer o desenvolvimento de relações mais justas, mais democráticas, e mais igualitárias nas práticas educativas; de favorecer o desenvolvimento de uma sensibilidade social frente aos outros, que se torna urgentemente necessária frente ao aprofundamento e aguçamento das iniquidades estruturais e as desigualdades sociais de nossas sociedades; e de promover o desenvolvimento de uma pedagogia problematizadora que colabore na construção de subjetividades críticas e sensíveis, tendentes à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Torna-se crucial, nessa direção, habilitar espaços na formação docente que estimulem o trabalho desconstrutivo sobre a própria experiência biográfica, como um modo de examinar autoreflexivamente as matrizes ideológicas, as concepções incorporadas e os discursos de base que orientam as nossas maneiras de ser e estar no mundo. No caso concreto dos professores de artes, adiciona-se dentro desse amplo espectro um enorme domínio de problemáticas de ordem estética relativas ao campo específico, às modalidades de articulação desses domínios com o campo social, e à dimensão política das práticas estéticas, em geral, e artísticas, em particular.

Em relação ao trabalho desconstrutivo referido sobre a própria experiência de vida, pode ser de grande utilidade colocar em funcionamento diferentes dispositivos narrativos que auxiliem na exploração conceitual e emocional daquilo que foi se configurando e cristalizando em nossas constituições subjetivas. Exemplos desses dispositivos são as autobiografias escolares e os diários de formação (ANIOVICH, 2009) que, como recursos estratégicos, podem habilitar e fazer emergir espaços de trabalho que estabeleçam relações mais profundas entre a subjetividade e a prática educativa.

Deve-se também propiciar, no âmbito das práticas educativas e da formação docente, diversas experiências centradas nas discursividades artísticas que fomentem e estimulem outros tipos de indagações e explorações sobre as emotividades, as racionalidades, e as maneiras de nos relacionarmos com o mundo. Essas experiências têm a riqueza de possibilitar uma multiplicidade de aproximações, trânsitos e explorações através de diversos sistemas semióticos que expandem e multiplicam as maneiras de experimentar o mundo e de investi-lo de sentido.

Educar, em última instância, implica favorecer experiências, transitar por elas, e possibilitar a expansão dos territórios mentais. A prática educativa, por essa via, participa de maneira profunda e determinante na construção da subjetividade dos atores sociais, através da desconstrução da própria experiência de vida e na tomada de posições frente ao mundo. A

prática educativa constitui-se assim em uma prática plenamente política, em uma prática pública orientada inexoravelmente à produção social de sentido, na qual nos definimos como sujeitos e, conseqüentemente, nos construímos e constituímos como atores políticos.

## Referências Bibliográficas

ANJOVICH, Rebeca. **Transitar la formación pedagógica**. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BUJÁN, Federico. Diversidad, alteridad e intersubjetividad: aproximaciones semióticas a la construcción del sentido pedagógico. In: SANTINHO, G.; BESSA-OLIVEIRA, M. A.; CARVALHO, P. (Org.) **Diversidade e Arte na Formação Docente**. Campo Grande, MS: Life editora, 2017. p. 111-124.

CULLEN, Carlos. **Crítica de las razones de educar**. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CULLEN, Carlos. **Perfiles ético-políticos de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

GENTILI, Pablo. **Pedagogía de la igualdad**. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

IMEN, Pablo. El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios. In: FREIRE, P. **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la Escuela? In: PINEAU, P. *et al.* **La escuela como máquina de educar**. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

TENTI FANFANI, Emilio. **Nuevos temas en la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.