



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Alexandra Garcia Ferreira Lima

**Invenções ordinárias:
currículos, políticas e matizes nas culturas de "*Ser-professor*"**

Rio de Janeiro
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Alexandra Garcia Ferreira Lima

**Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas
de "Ser-professor"**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L732 Lima, Alexandra Garcia Ferreira
Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas
culturas de “*Ser-professor*” / Alexandra Garcia Ferreira Lima-
2010.
244 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação - Teses. 2. Currículos – Teses.
3. Educação – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Assinatura

Data

Alexandra Garcia Ferreira Lima

Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de "*Ser-professor*"

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em _____

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Inês Barbosa de Oliveira
Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que fazem-pensam a formação de professores em suas práticas cotidianas.

AGRADECIMENTOS

Aos que me auxiliaram e me acompanharam na composição desse texto com matizes, palavras, ideias, inspirações voluptuosas e, especialmente, muita paciência...

À minha orientadora, Inês Barbosa de Oliveira a quem, particularmente, se dirige a frase anterior, por quem tenho grande admiração por sua atuação como pesquisadora e sua orientação que deixa poucos contornos de fronteiras entre amizade e outras práticas profissionais.

À banca examinadora, Professores: Aldo Victorio Filho, Janete M. Carvalho, Walter O. Kohan que desde a qualificação contribuíram com sugestões de leituras, caminhos, ideias, e, principalmente com inspirações, que se estendem ao seu mais recente membro Prof. Antonio Carlos Amorim, lançando desafios para a minha pesquisa.

À CAPES por ter propiciado o apoio financeiro a esse trabalho.

Aos professores do PROPEd com quem compartilhei muitas discussões. Em especial, Paulo Sgarbi, que com palavras simples e “certeiras” me ajudou a retomar e encarar o desafio do(s) “nó”(s) que me propus a estudar nessa pesquisa. Também Mailsa, que no cotidiano da sala de cotidiano me ajudou a pensar (e realizar) alguns caminhos para o campo de pesquisa.

Às minhas amigas, companheiras de “brownies” e “sorvetes”, que de diferentes modos, em diferentes momentos, com suas diferentes possibilidades e “talentos” foram cúmplices desse trabalho: Malu, Graça, Denise, Luli, Ana, Regina.

À Suzana Esteves, bolsista de apoio técnico do grupo de pesquisa, mas sobretudo, amiga-companheira, solidária no desenvolvimento do trabalho de campo e de questões técnicas da tese.

Aos colegas do grupo de pesquisa Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar, em especial Eduardo Simonini e Angela Chades que foram parceiros atenciosos no desenvolvimento da pesquisa e do texto.

Aos alunos que contribuíram de muitos modos para esse trabalho e sem os quais ele não seria possível do modo como se apresenta. Especialmente àqueles que me apoiaram com ações, palavras, gestos e estalinhos!

Aos colegas dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e História da UNIGRANRIO e do curso de Pedagogia da UERJ por terem direta ou indiretamente contribuído com informações e esclarecimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Especialmente à Prof^a Renata Aquino que me recebeu em sua turma de estágio para desenvolver parte da pesquisa de campo.

À direção da Faculdade de educação e à coordenação do curso de Pedagogia da UERJ, por terem prestado apoio e facilitado o acesso à documentação necessária para o levantamento de dados de parte da pesquisa, em especial Prof. Dirceu Castilho e Prof^a Márcia Cabral. À Professora Bertha Reis do Valle, pelas conversas e informações.

Às professoras da Diretoria da Anped que, entre os anos de 2003 e 2005, me instigaram a realizar essa pesquisa, Betânia Ramalho, Emília Lima, Vera Placco

À professora Nilda Alves, influência permanente na minha formação, pela inspiração na luta pela formação de professores e pela busca da excelência solidária.

Ao meu marido, Felipe, e aos nossos filhos, Pedro Henrique e Ana Luiza, pela compreensão das ausências e exigências que esse projeto impôs e por terem, dentro de seus “possíveis”, apoiado esse trabalho desde a minha entrada no doutorado, garantindo as condições de sua realização.

No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômodo. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é o modelo para uma outra Fedora. São as formas que a cidade teria podido tomar se por uma razão ou por outra, não tivesse se tornado o que é atualmente. Em todas as épocas, alguém, vendo Fedora tal como era, havia imaginado um modo de transformá-la na cidade ideal, mas, enquanto construía o seu modelo em miniatura, Fedora já não era mais a mesma de antes e o que até ontem havia sido um possível futuro hoje não passava de um brinquedo numa esfera de vidro.

Agora Fedora transformou o palácio das esferas em museu: os habitantes o visitam, escolhem a cidade que corresponde aos seus desejos, contemplam-na imaginando-se refletidos no aquário de medusas que deveria conter as águas do canal (se não tivesse sido dessecado), percorrendo no alto baldaquino a avenida reservada aos elefantes (agora banidos da cidade), deslizando pela espiral do minarete em forma de caracol (que perdeu a base sobre a qual se erguia).

No atlas do seu império, ó Grande Khan, devem constar tanto a grande Fedora de pedra quanto as pequenas Fedoras das esferas de vidro. Não porque sejam igualmente reais, mas porque são todas supostas. Uma reúne o que é considerado necessário, mas ainda não o é; as outras, o que se imagina possível e um minuto mais tarde deixa de sê-lo.

Ítalo Calvino

RESUMO

Esta pesquisa origina-se na ideia de que os sentidos atribuídos a “*Ser-professor*” matizam-se e multiplicam-se, diferindo permanentemente, a partir dos contatos com as idealizações da docência presentes nos diversos contextos da formação e nos sentidos produzidos por seus sujeitos, imersos em múltiplos contextos. Como as esferas do palácio de pedra em *Fedora*, e a própria cidade imaginada por Italo Calvino (2001), essas formas são múltiplas. Assim, teve-se por objetivo discutir os processos de produção e de compreensão do “*Ser-professor*” presentes nas políticas nacionais e locais e seus diversos matizes singulares aos contextos específicos locais nas produções individuais de práticas e sentidos da docência que existem e são produzidos nos cotidianos. Trata-se dos modos de entender e especialmente modos de “*Ser-professor*”, cultural e cotidianamente tecidos. Para desenvolver essa discussão, parte-se do debate sobre o uso do termo cultura, apoiado nas contribuições dos Estudos Culturais, especialmente em Cevalco (2001), que o expressa com base nos trabalhos de Raymond Williams. Para estudar o processo de produção de políticas enquanto tal, trabalhou-se, especialmente, com as contribuições de Ball (2001) sobre as relações entre as políticas locais e as globais e os processos de produção das políticas, entendidos pelo *ciclo de políticas* (BALL e BOWE, 2002). Recorre-se, aqui, às contribuições de Foucault sobre as relações entre discurso e busca de hegemonia. Também foram fundamentais no desenvolvimento da tese os conceitos de *redes de sujeitos* (SANTOS, 1995), *usos* (CERTEAU, 1994) e da *circularidade entre culturas* (GINZBURG, 1987) para potencializar a compreensão dos processos de significação e produção de sentidos presentes nas práticas dos cursos de formação pesquisados. A pesquisa realizou-se em licenciaturas e cursos de pedagogia de uma universidade privada da baixada fluminense e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os caminhos metodológicos seguiram por análises documentais e de textos relacionados às políticas curriculares, bem como por observações, entrevistas e outras “pistas” com base no campo dos Estudos do Cotidiano.

Palavras-chave: culturas do “*Ser-professor*” – formação docente – estudos do cotidiano - currículo

ABSTRACT

This research is based on the Idea that argues that “Being a teacher” has several meanings and those meanings are permanently constructed and shade on daily life interaction contexts. As the spheres of Fedora’s palace and the city itself imagined by Italo Calvino the meanings and forms are multiple. Thus, the objective is to discuss the production processes and understanding of "Being a teacher" in the present national and local policies and their various natural shades to specific local contexts in the production of individual practices and ways of teaching that exist and are produced on everyday life. These are the ways to understand and especially ways of "Being a teacher constructed on everyday life and culture. To develop this discussion, brings the debate about the use of the term culture, supported by the contributions of Cultural Studies field, especially Cevalco (2001) **expressed based on the work of Raymond Williams**. To study the process of policy making as such, I have worked especially with the contributions of Ball (2001) about the relationship between local policies and global processes and the policy making, defined by the policy cycle (Ball and Bowe, 2002). I will make reference here to the contributions of Foucault on the relationship between discourse and search for hegemony. Also key in the development of the thesis were the concepts of networks of individuals (Santos, 1995), social uses (Certeau, 1994) and the circularity of cultures (Ginzburg, 1987) to enhance understanding of the processes of meaning and meaning production in these daily practices on the teacher training courses surveyed. The research took place in graduate courses on pedagogy of a private university in the periphery of Rio de Janeiro City and State University of do Rio de Janeiro. The methodological paths followed by reviews and texts related to curricula policies, as well as observations, interviews and other "clues" on the basis of field Studies on Everyday Life.

Being a Teacher cultures – teacher training – everyday life studies - curriculum

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor"	42
Imagem 02	Dom Quixote. Pablo Picasso (1955)	55
Imagem 03	La condition humaine. René Magritte. óleo sobre tela (1933)	83
Imagem 04	Fotografia de Claudia Rogge (Sem título/Sem data)	122
Imagem 05	Morte de sardanapalo. Eugéne Delacroix (1827-1828)	167
Imagem 06	A porta. Mural produzido na face externa da porta de uma sala de aula de escola pesquisada anteriormente. Acervo pessoal	172
Imagem 07	Relativité. Mauritis Cornelis Escher 1953. In: CALADO (1994)	175
Imagem 08	Blue Vênus. Yves Klein. 1961. Pigmento azul sobre gesso. Reprodução	177
Imagem 09	Imagem da série Encontros. (Rosana Sobreiro, 2007)	183
Imagem 10	Caravaggio. Invocação de São Mateus, 1597. Óleo sobre tela.	189
Imagem 11	Formatura de uma turma de Licenciatura pesquisada. Acervo pessoal	191
Imagem 12	Festa organizada por um grupo de alunos de um dos cursos pesquisados. Acervo pessoal	191
Imagem 13	Turner, J. Paz e enterro no mar. Óleo sobre tela, 1842	193
Imagem 14	Reunião de comunidades criadas no orkut para professores dos cursos de Artes e História	201
Imagem 15	A soma. Tonucci, 1997	213
Imagem 16	Enviada por alunos sob a chamada "Ser-professor"	213
Imagem 17	A fábrica. Tonucci, 1997	214
Imagem 18	Enviada por alunos sob a chamada "Ser-professor"	215
Imagem 19	Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor"	218
Imagem 20	Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor"	218
Imagem 21	Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor"	220
Imagem 22	Imagem produzida por Jarbas Pinheiro (2008), aluno do 5º período do curso de licenciatura em artes visuais, e cedida para uso nessa pesquisa (acervo "Ser-professor")	221
Imagem 23	Imagem Produzida por Vanessa Coli (aluna do 6º período de Artes Visuais) – Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor"	222
Imagem 24	Imagem Produzida por Vanessa Coli (aluna do 6º período de Artes Visuais) – Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor"	223
Imagem 25	Recriação da obra "Noite estrelada" (Van Gogh) - acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor".	225
Imagem 26	Imagens do Cotidiano de alunos do Ensino Fundamental	226
Imagem 27	Imagens do Cotidiano de alunos do Ensino Fundamental	227

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	AS PRODUÇÕES CULTURAIS ORDINÁRIAS E AS SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	23
1.1	Cultura: um termo em viagem	23
1.2	Regulação, negociação e produção das culturas e subjetividades no cotidiano das práticas	47
1.3	Redes de subjetividades e emancipação: um prelúdio	51
1.4	Os espaçostempos da formação: a racionalidade moderna e seus “outros”	56
1.4.1	<u>A produção cotidiana dos currículos e do “Ser-professor” como produção de uma cultura ordinária – sobre os híbridos e os “outros” na/da formação dos professores</u>	60
1.4.1.1	O outro civilizacional: os usos da diferença como aporte para a dominação	62
1.5	Processos de produção de subjetividades e caminhos emancipatórios: uma utopia?	66
1.5.1	<u>O que é que a baiana tem? A “cultura ordinária” nas redes de práticas e subjetividades</u>	76
2	A LUTA POLÍTICA EMANCIPATÓRIA POR OUTRAS “EPISTEMOLOGIASMETODOLOGIAS”	84
2.1	“Glória aos piratas, às mulatas, às sereias” – lutas inglórias de palavras e sentidos com a Orquestração das referências	91
2.2	O “nó” em nós: culturas do “Ser-professor” – um diálogo com a produção de políticas e a produção de sentidos nos múltiplos contextos da formação	91
2.2.1	<u>A formação dos professores nos debates acadêmicos e nos múltiplos contextos da formação</u>	92
2.3	Desejos, políticas e sentidos: a reformulação curricular de um curso de Pedagogia	129
2.4	Sereias, cantos e encantações no silêncio e no discurso das práticas	147

2.5	Uma arqueologia do efêmero: “Ser-professor” em processo – relatos dos alunos dos cursos de formação	154
2.5.1	<u>Um saber sem esquinas: cultura e práticas cotidianas na interpretação/ocupação dos espaços</u>	162
2.6	Imagens e polissemia na desocultação das subjetividades e práticas do “Ser-professor”	166
2.6.1	<u>O fantasma do olhar cultural – o que vemos ou julgamos ver</u>	167
2.6.2	<u>As Reticências...</u>	170
3	SOBRE INVENTAR CORES E A(S) EXISTÊNCIAS: PENSAR A DIFERENÇA E AS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS	178
3.1	Diálogos por um currículo-composição	180
3.1.1	<u>Educação, existências, diferença</u>	183
3.2	Subjetividade barroca: a mescla como base da formação	188
3.3	Tatuagens de sentidos na educação: o “Ser-professor” em processo e a contribuição da pesquisa <i>nosdoscom</i> os cotidianos	194
3.3.1	<u>Para pensar junto com o Gabriel</u>	196
3.3.2	<u>“Essa comunidade é pra todos aqueles que...”: discurso, polifonia e polissemia nas invenções cotidianas</u>	201
3.4	“Cultura é cultura professora!”	206
3.5	Gramáticas em disputa nas práticas de estágio	210
3.5.1	<u>O limite das representações – ou como as gramáticas se reinventam</u>	217
	CONSIDERAÇÕES	230
	REFERÊNCIAS	235

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da ideia de que, como *Fedora*, a cidade idealizada pelos que a visitam de diferentes modos, os sentidos atribuídos a “*Ser-professor*” matizam-se e multiplicam-se, diferindo permanentemente dessas idealizações. Essa metáfora dialoga com os discursos presentes nas políticas de formação docente, nos textos que as definem, e também com os sentidos assumidos nos cotidianos da formação. Entendo que, ao discutir os processos de produção e de compreensão do “*Ser-professor*” – presentes nas políticas nacionais e locais e em seus diversos matizes singulares aos contextos específicos locais e às produções de certa “professoralidade” – trato de modos de entender e, especialmente, modos de “*Ser-professor*” que são cultural e cotidianamente tecidos. Estamos, portanto, falando em culturas de “*Ser-professor*” produzidas em múltiplos contextos. Por isso, como alerta Marco Pólo ao Grande Khan, todas (as esferas) devem ser consideradas (talvez nenhuma como pedra cinzenta). Podemos ler o alerta tanto como necessidade de diálogo entre a micro e a macro-escala (Santos, 1995) nos mapas que traçamos nos Estudos do Cotidiano, como pelo caráter de invenção, mobilidade e impermanência que lhes são próprios.

Splict! Splect! – ecoa nas escadas entre os andares da Escola de Educação...

– Meninas, que estalinhos são esses? – compactua a professora com um pequeno grupo que, com desfaçatez, descia entre outros alunos espalhando os estalinhos pelas escadas.

– Que estalinho, professora? – mal terminada a pergunta, diz uma das alunas, acabando em gargalhadas de todas (inclusive da professora)!

Uma noite, durante uma aula de Estágio Supervisionado para uma das turmas do curso de Artes Visuais, olhei para a cadeira da mesa do professor. Nela, um pequeno objeto branco contrastava com o azul do assento da cadeira, chamando minha atenção. Entre as tribos de Mafessoli que estávamos tentando discutir e as falas inconformadas, angustiadas com o que alguns nomeavam a atitude dos alunos do Ensino Médio – segmento no qual estavam estagiando naquele período – uma interrupção. Uma estranha felicidade com a tentativa frustrada da clássica

brincadeira de colocar algo estranho na cadeira do professor me tomou quando notei que o objeto era um estalinho.

– Gente! Agora eu estou finalmente me sentindo uma professora! – declarei entre olhares espantados e risadas da turma (enquanto alguns ainda se entreolhavam recriminando a brincadeira e um tanto atônitos com minha alegria diante dela).

Pouco antes da surpresa, nos interrogávamos sobre o que estavam relatando sobre os estágios e nos perguntando por que ou de que modo poderíamos esperar que a maioria de jovens do ensino médio mostrasse algum interesse pela escola. O que a escola oferecia? Em que medida a consideramos e aos conhecimentos que com ela priorizamos importantes? Para que? Para quem? O que interessava aos nossos alunos? O que os mobilizava em seu dia a dia? Em que momentos e atividades eles se envolviam com prazer? E o que tais experiências ofereciam a eles que os fazia sentir bem, curtir, gostar, querer?

Ainda tentava arriscar uma conversa com a ajuda de Larrosa sobre o que nos “afecta”¹, o que nos atravessa(va) quando o estalinho na cadeira interrompeu e colocou toda a conversa em suspenso, deslocando o sentido do que pensava e dizia, deslocando o que eu sentia, como sentia, professora...algo acontecia...

Enquanto freneticamente falava com eles sobre como aquele gesto me fizera experimentar algo que sequer tinha me dado conta que habitava minhas “imagens” de “*Ser-professor*” – sapos na gaveta...eca! Tachinhas na cadeira! Ainda bem que era um estalinho e eu não sentei nele com a calça branca! O desenho da bomba com pavio para explodir ao ser apagado...o que mais?

...

Pensava no que acontecera, no deslocamento, como me tocara e me fizera pensar sobre me sentir professora. Uma espécie de “batismo”, uma autorização às avessas, um distanciamento, um reconhecimento? Uma brincadeira pra interromper a direção daquela aula.

– Vocês não crescem não? Perguntou em tom de brincadeira e ao mesmo tempo de reprimenda uma aluna para o “Trio”.

– Crescer pra que?! – perguntei à inquisidora.

¹ Segundo o autor, aquilo que nos afecta, nos atravessa, é algo que causa afecção – uma alteração do modo como reagimos a impressões.

– Mas que tanta graça você viu nesse estalinho? – Passou a me inquirir curiosa...

– Pois se estávamos justamente pensando no que nos “afecta”, e como muitas vezes na escola isso quase não acontece, pelo menos não via disciplinas e seus espaços e propostas formais, mesmo aqueles travestidos de novidade que apenas maquam os mesmo velhos modelos de ensinar, as mesmas velhas intenções de civilizar, enquadrar, o evento era mais do que significativo.

E estamos nós aqui, “esperando” que nossos alunos desejem isso. E que não desejem ouvir funk, nem jogar no celular no meio das nossas aulas.

Joguei o estalinho causando gargalhadas...

Uma conversa que agora me escapa, sobre paixões e deslocamentos, trouxe algumas adesões aos estalinhos.

– Professora, a senhora é louca!

– Só você mesmo pra dar aula sobre estalinho! Se fosse meus alunos colocava pra fora [da sala]...

– Sobre não... – remendei lembrando um texto de Carlos Eduardo Ferrazzo (2003) – *Com!* (gargalhadas).

Depois desse episódio, os estalinhos se transformaram num código próprio da turma. Eram mencionados para as mais diversas situações nas quais uma manifestação se mostrava necessária, frequentemente como ato para esvaír a tensão, a frustração, a angústia, mas também como protesto diante de alguma situação nas escolas ou mesmo na universidade que causasse indignação, como: “aquele aluno... só jogando estalinho...”, “depois da prova eu queria uma caixa inteira de estalinhos!”. Os estalinhos passaram a simbolizar algo de que não podemos dar conta apenas com palavras, que extrapola os limites da razão e das convenções sociais, culturais, institucionais sobre nossas posturas diante das situações que cotidianamente vivemos. Os estalinhos, que antes colocaram em xeque uma suposta autoridade preestabelecida pelo lugar de professor que ocupava e a brincadeira irreverente que zomba desse “postulado”, também simbolizaram certa cumplicidade e carinho diante de um ar mais cabisbaixo que apresentei certa noite. Junto a uma caixa de estalinhos seguiu um cartão personalizado com a imagem do “Trio” e uma foto minha “roubada” da internet. Na capa, algumas referências elogiosas ao modo como viam, no interior se lia: “(...) para que não fique mais triste, trouxemos essa caixa de estalinhos para que se sinta melhor”.

Quando falamos em discutir os currículos da formação de professores, seja na perspectiva local dessas produções seja na perspectiva das políticas curriculares que aparecem em diretrizes e parâmetros nacionais, não podemos deixar de nos ater às práticas desses currículos que se inscrevem com seus sujeitos e inscrevem neles e com eles múltiplas referências sobre “*Ser-professor*”.

Já no mestrado (Garcia, 2003) tinha discutido a produção de currículos nas práticas culturais cotidianas presentes nas escolas, especialmente no que se refere às negociações culturais envolvidas nessa produção pelos sujeitos, individuais e coletivos e que tornam a escola, a cultura e o currículo representações de vida e identidade. Naquela ocasião pude inferir possibilidades instituintes do cotidiano representadas pelos saberes que se tecem e que tecem as múltiplas alternativas ao instituído nos currículos e na cultura escolar. E são as preocupações e inferências daquele trabalho a origem deste.

Este trabalho traz uma reflexão teórica que sustenta a pesquisa empírica, bem como seus resultados. Nela foram estudados os currículos praticados em cursos de formação de professores, considerando-se os contextos políticos e culturais das instituições pesquisadas do campo da formação de professores hoje. Parto do entendimento de que nas práticas estão compreendidas negociações permanentes de saberes, valores e condutas que se informam nas e informam as redes de conhecimentos e as formas culturais que configuram os espaços da formação de professores.

Nesse sentido, o cotidiano e os processos que nele se desenvolvem ocupam lugar privilegiado para o entendimento do currículo nesse *espaço de prática social* (SANTOS, 1995, p. 277) instituído para a finalidade educativa. A partir dessas ideias então defendidas entendo que as redes formadas na negociação das culturas de referência individuais e locais² com a cultura escolar/institucional são produtoras de culturas cotidianas próprias a cada espaço educativo institucionalizado e fornecem às práticas elementos para compor os *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2003). Assim, essas reconfigurações permanentes das subjetividades e culturas que se evidenciam na pesquisa são férteis para pensar sobre os processos emancipatórios enquanto lutas processuais (Santos, 2000).

² Local, aqui, pode referir-se aos valores culturais de uma comunidade, município ou a uma corrente teórica que informe os valores orientadores de ações e fins de uma proposta político-pedagógica em uma instituição escolar.

Desse modo, penso ser necessário considerar essas identidades³, e, por conseguinte, as culturas cotidianas e os currículos que por meio delas se praticam, como movimentos de negociação e interpenetração permanente e cíclica entre diferentes culturas, proposições, entendimentos e possibilidades dos currículos. Para definir esse movimento de reconfiguração permanente das identidades no cotidiano, nessa negociação, reapropriei-me do termo diatopia (SANTOS, 1996 e Pais, 2003), inicialmente, para pensar nas redes intervenientes nos campos de produção das identidades e dos currículos. A incorporação do conceito de diatopia, formulado por Boaventura de Sousa Santos e utilizado por Pais, procura, aqui, dialogar com o caráter não permanente e magmático das identidades (CASTORIADIS, 1987), enquanto produção e produto de processos de interpenetração cultural cotidianamente vividos e que informam os currículos praticados. Portanto, ao trazer tal conceito para esse estudo entendo, em acordo com Oliveira, (2003, p. 55), que

se a rede de subjetividades que constitui cada um de nós se tece nos diversos espaços estruturais nos quais estamos inseridos, isto se dá porque eles estão permanentemente articulados e sempre presentes na nossa vida cotidiana, da qual são elementos constitutivos.

A partir de tais compreensões, o objetivo desta pesquisa foi compreender o currículo da formação de professores em cursos de nível superior, licenciaturas e pedagogia, em sua apresentação encarnada, discutindo os processos de produção e de compreensão do “*Ser-professor*” presentes nas políticas nacionais e locais e seus diversos matizes singulares aos contextos específicos locais nas produções individuais de práticas e sentidos da docência que existem e são produzidos nos cotidianos. Parto da compreensão de que assumimos e modificamos padrões que nos chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções na produção *ordinária* (Certeau, 1994) de nossos modos de compreender e “*Ser-professor*”. Entendimento esse tecido, especialmente, a partir do pensamento de Certeau (op.cit), Santos (1995, 2000, 2006) e Ginzburg (1986).

Trabalhei com essa ideia para dialogar com as políticas de formação docente, nos textos que as definem e nos sentidos que assumem nos diferentes cotidianos de formação. O que de modo mais específico nos permite acessar a tessitura de

³Conceito que se buscou superar por sua insuficiência para pensar os processos de formação docente.

diferentes formas de compreensão do “*Ser-professor*”, presentes nas políticas nacionais e locais, seus diversos matizes existentes nos cotidianos dos cursos de formação docente. Dado o caráter de sua produção e apresentações em modos, práticas e valores essas produções foram consideradas como culturas, tendo como sustentação o conceito de cultura trazido do campo dos Estudos Culturais, que permitiu pensá-lo num contexto político, a partir dos trabalhos de Raymond Williams (1992, 2007) tal como será abordado pelo primeiro capítulo. Assim se inicia a discussão sobre a relação entre cultura e subjetividade que compõe o pano de fundo da tese em diversos matizes. Também entram nessa composição as questões do discurso e da linguagem, com Larrosa (2004), que atravessam grande parte do texto na sustentação das argumentações que desenvolvo e buscando alguma embriaguês na paixão e intensidade que o pensamento e as palavras desse autor oferecem.

De volta à subjetividade, o texto “*Os espaçostempos da formação: a racionalidade moderna e seus ‘outros’*”, que compõe parte do primeiro capítulo, procura discutir os mecanismos presentes na racionalidade moderna que tratam a alteridade como anormalidade, produzindo discursiva e culturalmente, um “outro”, nos discursos e políticas da formação de professores, preocupados, ambos, com um modelo do “Ser” professor.

Com isso, foi possível perguntar como se apresentam essas produções, para além daquilo que se pode alcançar pelo estudo que dicotomiza espaços formais e não formais, política e prática, entre outros pares de opostos que protagonizam muitas pesquisas no campo da formação docente. Compreender a complexidade das múltiplas e diferentes escolas⁴ que habitam nossa *escola-conceito* (OLIVEIRA, 2008). Como se pode compreender os modos de estar no mundo, valores, crenças, hábitos e conhecimentos dos diferentes sujeitos individuais e sociais na tessitura das relações cotidianas que se estabelecem nas escolas entre esses primeiros e os valores e conteúdos da cultura hegemônica incorporados ao currículo oficial, a partir dos sentidos que as redes de subjetividades, que são os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, atribuem a esta prática social ao emprestarem, ou melhor, impregnarem de suas identidades os currículos praticados?

⁴ O uso do termo escola mostrou-se muitas vezes adequado para tratar das práticas e valores em sua circulação e produção nas instituições e também pela aproximação entre essas e as efetivamente escolares propiciada pelos sujeitos da formação que em grande parte partilham as lógicas desses espaços.

A empreitada – admito pretensiosa em suas dimensões, mas inevitável por seu ponto de partida na complexidade do próprio campo da formação de professores – implicou em pensar nos fios que formam *as redes de sujeitos que cada um de nós é* (SANTOS, 1995) interferindo e modificando os propósitos e caminhos dos currículos quando praticados. Entendo que tal movimento guarda a oportunidade, a “brecha” para pensar as possibilidades e caminhos dos processos emancipatórios e a inevitável pluralidade dos processos de formação. Portanto, o currículo aqui procurou ser pensado como *narrativa em acontecimentos (...) um modo de ver e estar no mundo* (AMORIM, 2004, p. 40).

A noção de tessitura do conhecimento em rede que, no cotidiano, permite compreender a produção de formas culturais constituidoras de valores, hábitos e condutas, evidenciada pela presença desse movimento na constituição das identidades individuais e coletivas das escolas e de seus membros na pesquisa anterior, foi igualmente relevante para compreender esse movimento no contexto da negociação de sentidos entre os rumos propostos pelas políticas e discursos para a formação de professores e a produção cotidiana ordinária dos currículos.

Assim, ao pensar o processo de produção de subjetividades, como discutido e estudado contemporaneamente, temos como um dos principais eixos de compreensão os contextos culturais dessa produção, o que remete às interveniências dos processos político-culturais sobre elas que não se demarcam unicamente pelos mecanismos de dominação e deixam margem à utopia de construções sociais emancipatórias. Para pensá-los, recorro a Barbero (2001), que remete à discussão de alguns pontos também abordados por Canclini (2003) e Santos (1995; 2006), apontando, todos, para um movimento de superação das lógicas sobre as quais se construíram modelos e conceitos que nos servem como referência para ler e discursar sobre o mundo.

Na busca de superação desses conceitos modelares e estáticos, para pensar a questão das identidades docentes como dinamicamente produzidas, utilizo, no texto, a expressão *culturas do “Ser-professor”*. Trata-se de uma busca por uma expressão que possa representar uma alternativa para a compreensão mais abrangente dos conceitos de identidades individuais e coletivas que têm limitado o entendimento dos modos, hábitos e sentidos tecidos na produção ordinária da prática docente. Nessa busca, *culturas do “Ser-professor”* é uma expressão que aparece como alternativa, embora o sentido da palavra *Ser* sempre traga o risco de

entender como algo transcendente, fixo, justamente o que a abordagem da pesquisa e do texto buscaram superar. No desenvolvimento do texto, mostro o processo por meio do qual percebo que isso ocorre porque em torno dos discursos idealizamos um modelo, neste caso, do que representaria “o” professor, onde o artigo, em lugar da singularidade, associa-se a uma *professoralidade* (CORAZZA, 2007). Esse tênue limite é frequentemente lembrado pelo sentido móvel e fluido, mesmo fugaz, dos processos culturais que produzem e são produzidos pelo “*Ser-professor*” enquanto busca permanente, um processo, no que se refere à produção e concepção do “*Ser-professor*”.

É essa mesma convicção que leva à busca de compreensão da composição dos currículos entendida como enredada à composição das subjetividades, bem como às potencialidades inerentes a esses movimentos que leva a defender que, em sua multiplicidade, os processos de formação corroboram também múltiplas formações, por óbvio que possa soar. O que torna as produções de “*Ser-professor*” singulares e potencialmente abertas. Por esse movimento e por sua busca de captura entendo que é possível pensar não em uma permanência ou essência da identidade da prática docente ou dos currículos de formato semelhante, mas em um processo entendido como contínuo em termos de significação e tessitura dos *fazeressaberes* docentes. O que segue o propósito de desconstruir discursos e ações que a partir deles se desenvolvem pautados num suposto “*Ser-professor*”, uma identidade supostamente fixa, mas que é na verdade um conjunto de singularidades em permanente movimento, “estares” provisórios e efêmeros.

Tais aspectos foram também compreendidos pelas contribuições dos estudos de políticas curriculares a partir as contribuições de Ball (2001) sobre as relações entre as políticas locais e as globais e os processos de produção das políticas, entendidos pelo *ciclo de políticas* (BALL e BOWE, 2002). Recorri, aqui, às contribuições de Foucault sobre as relações entre discurso e busca de hegemonia. Novamente foram fundamentais os conceitos de *redes de sujeitos* (SANTOS, 1995), *usos* (CERTEAU, 1994) e *circularidade entre culturas* (GINZBURG, 1987) para potencializar a compreensão dos processos de significação e produção de sentidos presentes nas práticas dos cursos de formação pesquisados.

Na busca de um caminho que não leve às armadilhas dos modos convencionais de produção do conhecimento científico moderno, considero que, no estudo dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) dos cursos de formação de

professores, é preciso colocarmo-nos a bisbilhotar por baixo dos panos de uma realidade em que na superfície há o que “*todo dia ela faz [de] tudo sempre igual*”, *tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”* (PAIS, 2003, p. 33). Ainda no segundo capítulo, o texto que trata das questões *políticopistemológicas* e metodológicas da pesquisa traz uma reflexão no sentido de atentarmos para o que se revela por trás dos invólucros da generalização e hegemonia das práticas e do conceito de identidade docente. Essa busca configura uma tentativa de superação da *cegueira epistemológica* (OLIVEIRA, 2007) que produz as invisibilidades dos *fazeressaberes* cotidianos nos contextos produzidos pela modernidade em todos os seus aspectos e pela ciência moderna em particular. Entendo que há nos estudos *nosdoscom* os cotidianos uma possibilidade de *superar as cegueiras desenvolvidas, incorporando aos possíveis modos de perceber o mundo convicções, saberes, fazeres e “sentires” diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades que somos.* (id. *ibid.* p.65).

Ainda no contexto dessa discussão, a proposta de se problematizar o que estou chamando de *Orquestração das referências*, enquanto processo que rege, em diferentes épocas, os referenciais de pesquisa e as compreensões/explicações dos aspectos empíricos, determinando as escolhas por autores, conceitos e mesmo objetos de pesquisa, também aponta os modos como tal processo acaba levando ao risco de *epistemicídios* (SANTOS, 1995) por não considerar, ou mesmo admitir, a diferença *nasdas* composições cotidianas de currículos, culturas e subjetividades.

No terceiro capítulo trato de uma das principais questões tratadas nessa discussão e que oferece suporte às compreensões desenvolvidas na pesquisa acerca das produções ordinárias dos currículos e dos modos e sentidos de “*Ser-professor*” que circulam na configuração dinâmica das práticas cotidianas é o conceito de subjetividade barroca proposto por Santos (2006). A subjetividade barroca privilegia e investe no efêmero, na transitoriedade, no local porque não faz planos para sua repetição continuada. Nela, o local aspira a outro espaço, diferente da ortotopia, talvez o espaço de uma heterotopia.

Ao iniciar o debate sobre as existências e diferenças na relação com a educação em “Sobre inventar cores e a(s) existências: pensar a diferença e as práticas emancipatórias”, parto das compreensões desenvolvidas nos capítulos anteriores que levam a considerar que há uma “inoperância” em se pensar a formação de professores no âmbito dos currículos quando não se considera que

aquilo que habita e faz mover as práticas dessa formação em suas diversas instâncias é justamente a produção de sentidos. Assim, os textos dessa discussão procuram defender que as culturas do “*Ser-professor*” se produzem permanentemente por um entrelaçamento de linhas que leva a uma produção permanente de modos de compreender e “*Ser-professor*”.

Assim, essa parte da tese busca trazer “pistas” e ensaios que levem à desinvizibilização das invenções de sentidos e modos criadas nos enredamentos múltiplos dos sujeitos nos cotidianos sobre, para, de “*Ser-professor*”. Defendo um campo político-epistemológico-metodológico na formação de professores no qual sejam possíveis *currículos-composição*, nos quais os processos que já acontecem possam ser potencializados e pensados como válidos. Currículos entendidos como passagens múltiplas, *espaçostempos* de problemas, interrogações e experiência, aproximações solidárias de saberes, em diálogos que nos permitam pensar o processo emancipatório em seu próprio exercício, como uma luta cotidiana permanente e processual.

Considero, também, para o desenvolvimento deste texto, que toda “história real” é uma invenção e uma interpretação simultaneamente. Nela se misturam o desejo de uma realidade e a possibilidade da produção de um discurso que represente a verdade sobre essa realidade. Cada personagem de uma história *real-inventada* está mergulhado em desejos de fazer e dizer suas “verdades” sobre a história e também está olhando-a e contando-a a partir dos valores e crenças com os quais quer e pode conviver. Assim, contar e “deixar” os vários personagens da pesquisa contarem sua invenção dessa história ajuda a perceber não só a multiplicidade de desejos e crenças envolvidos na produção de um discurso e de práticas que o antecedem ou sucedem, como também a complexidade de um “fato” considerando-se essas multiplicidades por cada contexto/personagem que nele estão envolvidos.

Por último, é importante esclarecer que a pesquisa desenvolveu-se em licenciaturas e cursos de pedagogia de uma universidade privada da baixada fluminense e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Os caminhos metodológicos seguiram por análises documentais e de textos relacionados às políticas curriculares, bem como por observações, entrevistas e outras “pistas” com base no campo dos Estudos do Cotidiano. Nesse sentido, a pesquisa de campo lançou mão *de* conversas, estudo de comunidades no Orkut e também do diálogo

com imagens e experiências vivenciadas por mim junto aos *alunosprofessores* dos cursos nos quais atuo/atuei como melhor explicito no decorrer do texto.

PARTE 1- AS PRODUÇÕES CULTURAIS ORDINÁRIAS E AS SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

1.1 - Cultura: um termo em viagem

A centralidade da cultura em nosso tempo é uma questão que tem sido discutida e defendida por pesquisadores como Stuart Hall, Bauman, Canclini, entre outros e tem sido o pano de fundo para estudos que abordam questões associadas ao currículo e às políticas. Tais debates têm levado em consideração o próprio caráter instituinte e constitutivo das questões culturais, ou simplesmente da cultura se a compreendemos em um sentido amplo, na e para as práticas sociais.

Por essas questões e outras tantas que aparecerão nessa tese pela proposição de se pensar a produção e a formação de professores com *culturas* a discussão e os possíveis sentidos aos quais o termo esteve (está) associado serão abordados. Essa discussão não tem por finalidade optar por um ou mais deles, mas localizar as possibilidades de seu *uso-compreensão* das quais parto para pensar-propor alguns sentidos que contribuam para expressar o processo dinâmico e os aspectos que nele se enredam quanto à composição dos modos e sentidos de “Ser-professor”. Pela posição político-epistemológica ao qual se associa essa pesquisa e os sentidos preponderantemente político-culturais associados aos processos considerados sobre e nos currículos da formação de professores, o campo dos Estudos Culturais ofereceu reflexões e acepções para o entendimento e uso do termo que se mostraram pertinentes às intenções dessa pesquisa. Desse modo, uma primeira discussão que nos permita percorrer com as contribuições de tal campo, especialmente a partir de Raymond Williams (1992, 2007) ao trazer uma “genealogia” do termo cultura parece, aqui, adequada. Cevalco (2001) localiza a contribuição do autor no que chama de três movimentos básicos presentes na maior parte de suas obras referentes a uma reformulação teórica, a reavaliação da tradição por essa reformulação e a constituição de um novo campo nesse contexto. Esses movimentos serão apontados pela autora após trazer o trecho que abre um dos principais ensaios da obra de Williams,

O ponto do ônibus era em frente à catedral. Eu tinha ido ver o Mapa Mundi, com seus rios saindo do paraíso, e a biblioteca acorrentada. Um grupo de religiosos conseguiu entrar sem problemas, mas eu tive que esperar uma hora e bajular o sacristão antes de conseguir entrar e dar uma espiada nas correntes. Agora, do outro lado da rua, um cartaz no cinema anunciava o Six-Five Special e um desenho animado das Viagens de Gulliver. O ônibus chegou, o motorista e a cobradora totalmente absortos um no outro. Saímos da cidade, passando pela ponte velha, e seguimos em frente, passando pelos pomares e pastos e pelos campos com a terra vermelha sob o arado. Adiante estavam as Montanhas Negras e começamos a subir, observando os campos escarpados chegando até os muros cinza, e mais além, as partes onde a urze, o torgo e os fetos ainda não tinham sido arrancados. A leste, ao longo do cume, estava a linha cinzenta dos castelos normandos; a oeste, a fortaleza formada pela encosta das montanhas. Então, enquanto continuávamos a subir, o tipo da rocha foi mudando a nossos pés. Aqui, agora, havia calcário, e a marca das antigas fundições junto à escarpa. Os vales cultivados com suas casas brancas esparsas foram ficando para trás. Mais adiante, estavam os vales estreitos: o laminador de aço, o gasômetro, os socalcos acinzentados, as bocas das minas. O ônibus parou e o motorista e a cobradora desceram, ainda absortos. Eles já tinham feito esse caminho tantas vezes, e percorrido todos seus estágios. Trata-se, de fato de uma viagem que, de um modo ou de outro, todos nós já fizemos⁵.

Essa passagem, de certo modo ilustra, não apenas a viagem do termo na constituição de sua genealogia, mas uma importante metáfora para pensarmos nessa movimentação e enredamento de sentidos que as noções e discursos sofrem ao viajarem entre lugares, tempos e sujeitos e serem *re-ressignificadas* permanentemente, como se propõe nessa pesquisa.

Foi Heloisa Buarque quem usou a expressão “teoria viajante” para referir-se aos estudos Culturais atribuindo-lhes um certo “ethos”, uma vocação para transitar por vários campos temáticos e teorias (...) [produzindo] novas problematizações (COSTA, HESSEL E SOMMER, 2003, p. 40).

As discussões contemporâneas sobre cultura devem às contestações de sua definição as noções, utilizadas pela pesquisa sobre o termo, que são gestadas no corpo dos Estudos Culturais. Anteriormente à consolidação de tais questionamentos, o significado aceito, naturalizado e compartilhado sobre o conceito de cultura pautou-se na visão defendida por Mathew Arnold e Raymond Leavis.

De acordo com essa interpretação, cultura é o que melhor se fez e se disse no mundo, em termos da produção intelectual e artística. As formas de culturas adjetivadas eram compreendidas como indesejadas, por não se remeterem aos padrões estéticos considerados representativos de harmonia e beleza.

⁵.Raymond Williams Culture is ordinary (1958) apud Cevalco, 2001, p. 43/44.

Tais padrões comporiam a “cultura verdadeira” capaz de elevar o espírito humano a um estado cultivado, superando a desordem e a barbárie que se supunha estar presente nas práticas sociais e políticas do povo. Na esteira destes preceitos elitistas e hierarquizantes, a análise cultural de Leavis defende a ideia de que essa “verdadeira cultura” era mantida por um grupo minoritário que garantia à humanidade os padrões de uma existência refinada. Entendia-se que esses padrões estavam ameaçados pelo progresso da civilização moderna, que corrompia a cultura, confundindo-a com a chamada cultura de massas⁶ e outras formas adjetivadas de cultura aos quais se opunha a ideia de civilização. É importante lembrar que essa ideia vai ser apropriada no uso do conceito de “civilizado” como oposto ao de “selvagem” pela sociedade ocidental moderna capitalista para consolidar práticas e argumentos de dominação.

Especialmente para pensar a relação do conceito com as práticas sociais institucionalizadas, como a educação, essa concepção serviu à conservação e transmissão de um conjunto de conhecimentos entendidos como “o melhor” da produção humana no que se refere às artes, filosofia e literatura.

Raymond Williams, em suas argumentações questionadoras dessa visão, irá opor-se ao que pode ser entendido como *etnocentrismo cultural dominante que descarta todas as expressões e realizações humanas não submetidas à expressão escrita e à tradição letrada* (COSTA, 2002).

Nas discussões precursoras dos Estudos Culturais, Raymond Williams desenvolve o que podemos chamar de uma genealogia do termo, seguida de uma proposição política de sua significação, centrada especialmente nos conceitos de ideologia e hegemonia. Em sua abordagem acerca dos regimes de significação histórica e politicamente constituídos, o termo cultura, utilizado como substantivo independente referente a um processo abstrato ou produto de tal processo, seguiu por um processo (cultural) de atribuição de sentidos e usos que o teceram tal como utilizado na história moderna.

Antes disso, esteve durante grande período e em diferentes contextos, associado às práticas de cultivo. Talvez por esse sentido, também esteja presente nas expressões ligadas ao termo quando se refere a “cultivar” o “espírito humano”,

⁶ Segundo Costa (2002), a expressão costuma ser utilizada para referir-se às produções culturais de grande difusão e circulação identificadas como objetos, gostos e hábitos de vida de questionável qualidade estética, em relação aos critérios de qualidade e gosto “refinados” das elites, e preferidos pelo povo.

elevando-o a um estado “superior” de humanidade. Um sentido decisivo em seu uso é colocado pela obra inacabada de Herder (cf. Williams, 2007), ao atacar o que chama de “cultura europeia” e sua ideia de superioridade. Em sua crítica, defende ser necessário falar em “culturas” no plural: *culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas de grupos sociais e econômicos no interior de uma nação* (p. 120).

Essa concepção vai servir como alternativa ao termo “civilização”, considerado como ortodoxo e dominante, o termo passou por usos que contribuíram para a constituição de um novo conceito de cultura popular, voltado para o nacional e o tradicional. Mas também foi utilizado como opositor ao racionalismo abstrato e “inumanitário” do desenvolvimento industrial, distinguindo o que se entendia por desenvolvimento humano do desenvolvimento material.

Um uso decisivo do termo, que passa a ser utilizado no campo das ciências sociais associa cultural ao processo relativo ao desenvolvimento que leva da selvageria à liberdade, atravessando a domesticação, como etapa necessária para que o selvagem atinja um nível mais elevado de desenvolvimento cultural. Este seria o sentido utilizado por Kemm em “História cultural geral da Humanidade” (1843-1852), que em seguida foi assimilado por Tylor em “Primitive Culture” (1870), conforme apontado por Williams⁷.

No processo de tessitura dos sentidos desse termo, podemos perceber as opções, contextualizações e significações que o vão marcando, não somente com o que passa a significar, mas especialmente com o que incorpora nessa viagem e que não fica dissociado dos usos socialmente feitos ao operá-lo.

Cultura, portanto, é um termo que arrebatava sentidos associando-se a um modo particular de vida; um processo de desenvolvimento intelectual, estético e espiritual ou para referir-se às obras e atividades (práticas) intelectuais e artísticas. Este último parece ter contribuído com a predominância que ganhará força na conceituação distintiva de cultura, associando-a a música, literatura, teatro, cinema e produções plásticas (pintura, escultura). Esse uso, segundo Williams (1992, p. 121), já deriva de processos de *aplicação e transferência*, de resignificação, podemos dizer, da ideia de um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético aos produtos de tal desenvolvimento – obras e práticas que o representam.

⁷ op. Cit.

O autor destaca que a história desse termo ainda é ativa e em sua complexidade provocou reações de arbitragem de um sentido mais *verdadeiro, adequado ou científico* (p. 122), como o sentido pleiteado como norma da antropologia norte-americana. Ao chamar atenção para as sobreposições de sentidos e a multiplicidade destes aponta, ainda, que nesses usos e ressignificações em campos como o da antropologia cultural e da arqueologia o termo se refere, mais propriamente, à produção material, enquanto que na história e no campo dos estudos culturais está ligado aos sistemas de significação simbólicos.

Ao pensarmos sobre tal colocação é possível acrescentar ao uso e leitura do termo em sua recomposição histórica feita pelo autor e na composição que permanentemente continua a se fazer na multiplicidade de seus usos e apropriações, a ideia de *diferença* tal como proposta por Derrida⁸ (apud Silva, 1999). Tal termo pretende combinar à noção de diferir a de adiar, utilizando a proposição de Saussure de que *a existência de um determinado significante depende da diferença que ele estabelece relativamente a outros significantes (...) mas o significado não é, definitiva e univocamente, apreendido pelo significante* (SILVA, *id. ibid.*, p. 121). Ele não está definitivamente presente no significante, sua presença é permanentemente adiada, diferida. *O significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega. Em outras palavras, nunca saímos do domínio do significante* (p. 122).

Essa noção contribui na sustentação do que se tem defendido em nossas pesquisas⁹ sobre o caráter polifônico/polissêmico das palavras, mas também do mundo social e dos conhecimentos que sobre ele podemos produzir. A noção se desenvolve sob a premissa de que a diferenciação entre os muitos significados de uma mesma palavra pode ser associada a um permanente deslocamento-adiamento¹⁰ dos seus sentidos possíveis. O que faz através de um jogo com as palavras, compreensível por meio da leitura no qual pela grafia diferencia a palavra *différance*, inventada pelo autor, da palavra *différence*, que significa diferença. O filósofo defende que na viagem das palavras no tempo e no espaço – assim como o

⁸ *Différance* em lugar de *différence*.

⁹ Refiro-me às pesquisas desenvolvidas pelos estudos do cotidiano, principalmente pelo modo como essa questão tem sido abordada no grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”.

¹⁰ Adiar em francês é *différer*, o mesmo verbo que em português significa diferir, ou seja, ser diferente de. Assim, aproveitando-se do duplo sentido do verbo, Derrida estabelece parte das bases de sua filosofia da linguagem, segundo a qual o permanente adiamento/deslocamento dos sentidos atribuídos às palavras os tornam inaprisionáveis, infixáveis.

faz Williams utilizando-se da imagem metáfora do ônibus para abordar a “viagem” no tempo e de sentidos atribuídos ao termo cultura – elas vão sofrendo transformações. Ambas as proposições ajudam a perceber a impossibilidade de se estabelecer de modo definitivo um significado privilegiado em relação a outros possíveis, tornando-o sempre inaprisionável. Para Oliveira e Garcia (No prelo) é possível

relacionar essa ideia ao princípio da incerteza, de Heisenberg, que se refere ao impossível estabelecimento simultâneo do momento e da localização de partículas. Em Derrida, a incerteza quanto ao significado deve-se ao seu permanente deslocamento, o que o torna inaprisionável, também.

Esse permanente deslocamento e a impossível fixação de um significado privilegiado das palavras, evidência da polissemia intrínseca a tudo aquilo que falamos/escrevemos, é um dos motivos porque acreditamos ser impossível “descrever” o que quer que seja. Isso porque as supostas neutralidade e objetividade sobre as quais se apoia a ideia da descrição ou do ato de descrever soam impossíveis, quando sabemos que nem as palavras são neutras e objetivas, assumindo significados diferenciados de acordo com as circunstâncias, objetivos e modos de expressão de quem as profere, deslocando-se permanentemente.

Esse é o sentido de “diferença” inerente ao processo cultural de produção de significados, que nunca são, pois não se fixam ou aprisionam. O “ser-professor” vai matizar-se e multiplicar-se, diferindo permanentemente, das idealizações. Como as esferas do palácio de pedra em *Fedora* e a própria cidade, essas formas são múltiplas, e nos discursos da/na formação aparecem idealizações, pequenas *Fedoras*, sonhadas por seus visitantes-praticantes, de que se fazem presentes na formação em seus diversos contextos.

O termo cultura abarca em sua complexa história oposições e superposições, como também o que Williams chama de *questões não resolvidas e respostas confusas* (2007, p. 122), que não podem ser resolvidas pela simples redução da complexidade dos seus usos reais. Suas especificidades no uso relacionam-se também às línguas. O autor destaca que, por exemplo, o uso antropológico – que define cultura como tudo aquilo que é produzido pela ação humana, não só produtos, mas também hábitos, costumes, modos de vida – é mais frequente nas línguas dos grupos alemães, escandinavos e eslavos, mas fica subordinado aos sentidos da arte e erudição ou mesmo de um processo mais geral de desenvolvimento humano, nas línguas italiana e francesa.

Contudo, a posição mais instigante que a discussão do verbete apresenta refere-se aos processos de negação-hostilidade nos usos do termo, em sua maior

parte associados aos sentidos que distinguem conhecimento superior, refinamento e oposições distintivas entre arte (alta) e arte popular.

*É interessante que o uso social e antropológico em constante expansão de **cultura** e **cultural** e de formações como **subcultura** (a cultura de um grupo discernível menor) tenha eludido ou diminuído a hostilidade e o mal-estar e embaraço que lhe são associados, exceto em certas áreas (notadamente no entretenimento popular). O uso recente de “culturalismo” para indicar um contraste metodológico com “estruturalismo” na análise social mantém muitas das dificuldades anteriores e nem sempre evita a hostilidade (WILLIAMS, 2007, p. 124).*

No sentido difundido, antropológico, que descreve modos de vida globalmente caracterizáveis, há vertentes que procuram “decifrar” as culturas características a partir da natureza de seus elementos formativos ou determinantes. Essas respostas pendem ora para uma essencialização, um ideal, religioso ou nacional de um “espírito formador” dessas culturas, ora para compreensão de “cultura vivida” inscrita na ordem econômica ou política.

Paralelamente, o sentido mais geral no uso do termo atravessa, e ao mesmo tempo abarca, sentidos que referem-se desde a um processo pessoal associado a um estado mental desenvolvido, passando por uma “evolução” nesse e desse desenvolvimento, até os meios (os produtos) desse processo. Como, em especial, aparecem as referências “às artes” e ao “trabalho intelectual do homem”. Esse último, segundo o autor, *coexiste com o uso que indica modo de vida global* de um povo ou grupo social (WILLIAMS, 1992, p. 11).

Na polêmica e tensionada arena da significação da noção de “cultura”, a sociologia da cultura instala-se segundo uma posição materialista posto que ela *investiga o caráter conhecido ou verificável de uma ordem social e as formas específicas assumidas por suas manifestações culturais* (p. 12). O autor identifica muitas obras no campo da sociologia da cultura que tendem a análises com ênfase na ordem social mundial, convergindo, nesse ponto, para uma perspectiva materialista do próprio termo cultura que nos remete a essa

ênfase numa ordem social global no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais (p. 11/12).

Porém, essa perspectiva surge composta por duas posições, também co-habitando com a anterior a orientação que defende a ideia de que prática e produção cultural não derivam de uma ordem social diversamente constituída, mas sim, são constituidoras indissociáveis e importantes dessa ordem compõem a forma de convergência na definição e uso do termo por esse campo. Traz, contudo elementos da perspectiva idealista, sem dar ênfase a um “espírito formador”, encara a cultura como “sistema de significações” mediante o qual necessariamente (...) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.

A sociologia da cultura, hoje, tende ao entendimento de cultura como um sistema de significações no qual uma dada ordem social se reproduz, é vivenciada, estudada e comunicada. Ampliando e enredando os sentidos anteriores, de “modo de vida global” para “sistema de significações” e de “atividades artísticas e intelectuais” para “práticas significativas” que incluem tanto a linguagem, a arte e a filosofia como também o jornalismo, a moda, a publicidade, cultura assume um sentido ampliado, diferenciado dos que lhe dão origem, incorporando as contribuições das diferentes formulações anteriores.

Para Cevalco (2001) trata-se de uma ruptura e reformulação do conceito restrito do termo. O conceito, mais aproximado de uma noção, passa a compreender o que se relaciona à experiência ordinária de práticas significativas, de processos de significação das práticas sociais, incluindo, aí, os produtos desses processos e práticas tais como objetos artísticos, literários, intelectuais.

Os Estudos Culturais incluem-se nesse debate como uma abordagem da sociologia geral, contudo, mais por se caracterizarem como um modo singular de compreensão do que por serem interpretados como uma especialidade ou subárea desse campo. Apesar de ter as instituições culturais como preocupação central, a sociologia da cultura pode contribuir para discussões em outros campos sociais institucionalizados, visto que coloca sua ênfase em todos os sistemas de significações. Ela provém da convergência entre duas tendências, que para Williams (op.cit., 1992) também pode ser entendida como parte do processo de transformação dessas tendências. A primeira delas inserida no pensamento da sociologia geral e a outra na história e nas análises culturais.

As desconstruções e problematizações, que provêm dos processos que, nessas redes conceituais, levam à compreensão de cultura e sua abordagem numa perspectiva contemporânea, dentro da qual emergem os Estudos Culturais, nos

situam também nos desdobramentos quanto às relações com a Educação. Estes se encontram, principalmente, encarnados na forma da diferença semântica-cultural “cultura**S**” e educação.

Outro termo fundamental para situar o sentido mais geral da abordagem proposta na matriz dos Estudos Culturais aos estudos dos modos singulares de compreensões constituídos e constituidores de sistemas de significações nas/das práticas sociais é “ideologia”. O resgate de seu sentido no contexto da sociologia da cultura é, então, analisado por Williams (op.cit., 1992), tornando-se este um dos principais conceitos da abordagem.

Ideologia é considerada pelo autor um dos termos principais na sociologia. No entanto, ele entende que a análise cultural não pode ficar restrita ao campo das crenças formais e conscientes, tal qual formulado em uma das interpretações desse conceito. É necessário, portanto, que sua compreensão incorpore aspectos presentes na interpretação que utiliza o termo para descrever a visão de mundo de uma classe ou grupo social e que abarca atitudes, hábitos, sentimentos, posturas e compromisso inconscientes. Pois, nas áreas acessadas por essa interpretação é possível perceber uma *coloração global vívida e uma ampla área de prática social concreta que são culturalmente específicas e analiticamente indispensáveis* (p. 26).

As ideologias gerais para o autor devem ser vistas como formas de produção cultural coletiva. Mas, a profundidade e elaboração de qualquer ideologia significativa exigem manter o conceito vinculado a um “*espírito formador*” da proveniência de toda produção cultural. Em outras palavras, pode-se aceitar que *toda prática cultural é necessidade ideológica, mas não se pode descrever toda produção cultural como ideologia ou mesmo orientada por ela* (p. 28).

Na busca de um conceito que não se limitasse à compreensão clássica de ideologia, Williams pensa em uma “estrutura de sentimento” que represente a associação entre a produção e a organização da economia e da sociedade e as práticas e hábitos sociais interiorizados que se constituem nos e pelos sentidos atribuídos/percebidos às experiências vividas. Esse termo, segundo Cevasco, (op.cit. 2001, p. 97) é utilizado pelo autor para *descrever como nossas práticas sociais e hábitos mentais se coordenam com as formas de produção e de organização socioeconômica que as estruturam em termos do sentido que consignamos à experiência do vivido.*

É com base nessa compreensão que Williams analisa o romance “O morro dos ventos uivantes”¹¹, entendendo os conflitos instaurados pela paixão entre a burguesa Cathy e o proletário Heathcliff para além da luta passional entre a burguesa e o operário perceptível numa compreensão marxista clássica, lendo-os numa “estrutura de sentimento”. O autor também, segundo Cevasco (id. ibid.), vai mostrar, numa opção política da narrativa que se faz pela voz dos praticantes ordinários em suas obras, esse conflito da paixão no contexto social vivido, no qual os personagens se inseriam e significavam esse vivido. Essa *separação entre a intensidade humana e a teatralidade dos arranjos sociais possíveis*¹² enunciados no romance “O Povo das montanhas negras” é uma marca no nosso enredo cultural que em suas diferentes leituras sustenta os enredos de muitos textos culturais que ainda hoje nos chegam.

Assim, na abordagem dos Estudos Culturais compreende-se que os estudos acerca das práticas sociais e as relações culturais que produzem não são apenas “uma cultura” ou “ideologia”. Mas sim, modos de “ser”¹³ e produtos dinâmicos que incorporam tensões, conflitos, incompletudes, inovações e mudanças reais. Segundo Cevasco (id. ibid.) o conceito de hegemonia trazido por Williams do pensamento de Gramsci é a fonte para compreender o processo no qual e pelo qual a cultura se reproduz e também se produz.

Para Williams (op.cit., 2007) o termo se refere ao predomínio de um modo específico de ver o mundo e entender a relação da humanidade com esse mundo que é atravessado por fatos intelectuais e políticos, expressos desde as instituições *até as relações e a consciência* (p. 200). Relaciona-se à expressão dos interesses próprios a uma classe dominante tornados consensuais pelo processo de sua construção. Corresponde a *uma forma de governo de classe que não existe apenas nas instituições e nas relações políticas e econômicas, mas também em formas ativas de experiências e consciências* (ibidem).

A relação entre poder e cultura desinvisibilizada pelas análises dos estudos culturais continuou a ser a forte contribuição desse campo para a sociologia contemporânea, a partir das proposições de Williams. Contudo, os debates em torno dessa relação prosseguiram, sendo social e historicamente transformados,

¹¹ Emily Brontë, 1847.

¹² Moraes, A.L.C disponível em

http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/coiro_rwilliams.pdf. Acesso em 15/06/2009.

¹³ Grifo meu.

ressignificados, adquirindo outros matizes produzidos pelo encontro dessas contribuições com as preocupações e abordagens dos pensamentos pós-estruturalistas e pós-modernos.

Nos desdobramentos contemporâneos, os Estudos Culturais podem estar presentes no estudo de questões e “objetos” de diversas áreas de produção de saberes. As negociações de sentido e as arenas onde os embates pela significação se dão são, nas compreensões orientadas pelas ideias pós-estruturalistas, o nicho de interesse protagonizado pelos textos culturais. Estes se referem a qualquer artefato passível de comunicar seus sentidos e seu contexto de produção, circulação e processos de significação. Na Pesquisa, o diálogo com os textos culturais através de imagens, músicas e textos escolhidos ou produzidos pelos alunos é, portanto, significativo para falar dos sentidos de “Ser-professor”.

Podem ser entendidos como textos culturais, segundo Costa (op.cit., 2002) a literatura, a música, filmes, programas e séries de TV, rádio, obras de arte, caricaturas, desenhos, livros didáticos, leis, orientações, manuais, provas, sistemas de avaliação *ou mesmo um museu, um shopping center, um edifício, uma peça de vestuário ou de mobiliário etc. (p. 138)*. Enquanto produto social eles são constituídos por e constituem um campo de significados possíveis que estão envolvidos na produção de identidades e nos processos que, atrelados a essa produção, também podem corroborar desigualdades.

Para Costa, são as características de versatilidade e contextualização dos Estudos Culturais que têm permitido que em seu bojo se captem enfrentamentos relativos a diferentes interesses políticos. Nesse campo é possível abordar *estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder (p. 139)*, entendidas como política cultural. Permitindo, portanto, discutir os processos de produção e circulação de identidades, subjetividades nos contextos (*espaçotempos*) sociais e políticos em que as disputas e negociações por essas identidades acontecem. O currículo, a própria escola e mesmo os livros didáticos, são também, para a autora, *espaçotempos* dessa política cultural.

Como contribuição determinante do pós-estruturalismo para esse campo Silva (op.cit. 1999) destaca a reconceitualização do sujeito. Entendido na matriz estruturalista como produto de uma ideologia, ele passa a ser reconhecido como o produto de um processo de produção cultural e social no qual, por meio de aparatos discursivos e institucionais, as identidades são forjadas.

Essa noção de sujeito está atravessada por outra, a noção de poder que é formulada por Foucault. A noção de capilaridade do poder se opõe à concepção marxista. Segundo tal noção, o poder não é algo que se possui, mas sim uma relação. Ele é *móvel e fluido, (compreendido) como capilar e estando em toda parte* (SILVA id. *ibid.*, p. 120).

Outro aspecto que se faz presente nas abordagens contemporâneas dos Estudos Culturais e é particularmente importante para essa pesquisa, está relacionado à compreensão dos processos de significação, entendidos como dinâmicos e instáveis, socialmente definidos. Tal abordagem defende a compreensão das relações de poder envolvidas na produção dessas significações. Isso permite estudar o currículo como um desses campos de significação no qual embates pelos sentidos e pela hegemonia configuram-no como indeterminado, móvel, diferente/diferido em relação a si mesmo.

Juntando-se a essas contribuições, as tendências expressas em estudos mais recentes no campo dos EC utilizam-se de concepções identificadas com a *virada lingüística* que entendem o discurso como constituidor da realidade, como uma das formas de expressão linguística e favorecem a desconstrução de binarismos a partir dos quais se constroem muitas concepções do e no pensamento ocidental moderno.

A ideia de que as narrativas criam a realidade, e que a busca por sua legitimação envolve uma disputa pelo poder de narrar uma dada “realidade” constituindo sua representação, pode ser útil para pensar as representações presentes em textos curriculares e textos culturais constituídas e constituidoras de culturas de “Ser-professor” posto que,

Quando indivíduos, grupos, tradições descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma (COSTA, op.cit., 2002, pág. 141).

A noção de representação é particularmente interessante para discutir, na composição cotidiana dos currículos na formação de professores, essas culturas de “Ser-professor”, posto que ela contribui para se pensar em multiplicidades de discursos e caminhos presentes nos currículos dessa formação – e denunciando o jogo de poder implícito na produção das subjetividades, rompendo com a veracidade naturalizada das metanarrativas modernas ao entendê-las como representação.

Contudo, a ideia de representação não é suficiente para compreender o “ser-professor” como processo de permanente diferenciação e adiamento de significados. No contexto dessa pesquisa, o uso das representações discute com o que pode estar intrínseco à própria ideia de representação, como de algo que conteria um significado. Pois como coloca Larrosa ao discutir dispositivo do comentário nos discursos, que podemos nos apropriar para desconfiar também da representação, ele

Revela um vazio essencial no sentido do texto, a suspensão desse sentido, o fracasso da compreensão, a constituição de uma espécie de ausência-de-obra no interior da obra, o paradoxo de um texto que só se revela no movimento constante de sua própria ausência, de sua própria impossibilidade. A estrutura do comentário mostra o adiamento indefinido da compreensão, isto é seu necessário fracasso. (LARROSA, 2004, p. 103)

Para a teoria pós-colonial, a representação seria, segundo Silva (op.cit., 1999, p. 127), um processo central na formação e produção das identidades culturais e sociais. Ela estaria relacionada à produção identitária dos sujeitos e grupos sociais na medida em que funciona criando demarcações e territórios a partir de sistemas de diferença, ou podemos dizer de significação das diferenças, entre grupos que leva à constituição de suas identidades.

A virada cultural amplia a compreensão do termo “cultural” tornando-o um aspecto central na constituição e determinação das instituições e relações sociais. Entender a cultura e os desdobramentos do termo como um processo eminentemente político traz para a discussão conceitos ou noções que contribuem para abordá-la como tal. Assim, nas abordagens influenciadas pelos Estudos Culturais a noção de representação aparece associada aos processos discursivos contribuindo para a produção de identidades e subjetividades. Ao tratarmos também de sua insuficiência revelamos a incompletude como parte constante da produção de subjetividades que a manteria em aberto.

Ao mesmo tempo os termos *discurso*, *representação* e *cultura* quando inscritos na virada cultural (HALL, 1997) ganham também outros sentidos, permitindo compreensões mais próximas do dinamismo, tanto dos processos de sua constituição quanto da atribuição de sentidos, ou ainda da própria cultura ordinária (Certeau, 1994), o que contribui para um estudo mais coerente com esse dinamismo e com a fluidez desses elementos.

A cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de significação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas [e] o próprio termo discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento. (HALL, id. ibid., p. 29)

Por essas razões, esse movimento permite que se passe a entender a interpenetração entre os processos econômicos e sociais e a cultura, posto que eles interferem em nossos hábitos, compreensões, sentidos e mesmo identidades devido à relação que se estabelece entre o material e econômico, por um lado, e o cultural e simbólico, por outro.

Pensando nos movimentos de contra-cultura, podemos considerar melhor essa interpenetração quando pensamos nas influências de alguns deles no Brasil, pelo movimento tropicalista. A tropicália, que multiplicou-se em áreas da música e da arte, estava imiscuída nos valores, *sentimentos de mundo*, práticas sócio-culturais que se experimentavam em vestuários, visuais, imagens, atitudes, artes de capa... Em incontáveis expressões de “ser”, pensar, fazer a esse movimento associados. Ou seja, podemos perceber tal movimento a partir da “estrutura de sentimentos”, na qual se observa

a presença de elementos comuns a várias obras de arte do mesmo período histórico que não podem ser descritos apenas formalmente, ou parafraseados como afirmativas sobre o mundo: a estrutura de sentimento é a articulação de uma resposta a mudanças determinadas na organização social (CÉVASCO, 2001, p. 153)

Ao estarem esses processos envolvidos na constituição do que escolhemos, somos, em nossos modos de viver e ser, ao nos fornecerem uma linguagem e sentidos para podermos falar sobre determinados assuntos, podemos entendê-los também como práticas discursivas e culturais. No campo dos debates acerca da formação de professores no Brasil são frequentes as análises-denúncias que relacionam processos recentes de formulação de políticas e de orientações nacionais à necessidade de adequação de currículos a uma agenda global de ajustes e ações associados às políticas neoliberais e ao processo mais concreto e amplo no qual essas políticas se encarnam, a globalização.

Essas ações estariam associadas aos processos de flexibilização curricular que objetivam a adequação do ensino superior às novas demandas para a profissionalização e o perfil de atuação pretendido para esses profissionais num movimento relacionado às concepções atuais de produtividade e competitividade que nessa onda orientam as práticas não apenas econômicas, mas aparecem associadas aos objetivos, metas e discursos de outros campos sociais, especialmente o da educação.

Tais impactos vêm sendo problematizados sob diversos aspectos, mas mesmo as discussões que não estão diretamente associadas ao “teor” cultural desses acontecimentos nos permitem percebê-los constituídos e constituindo uma cultura. Isto porque informam não apenas os discursos que passam a conferir sentidos às práticas sociais, nesse caso as educativas, mas sobretudo os hábitos, valores, atitudes, significados “válidos” para vivermos, agirmos, sermos, naturalizando esses “modos” que circulam nos *espaçostempos* sociais seja como políticas efetivamente, seja na forma de textos culturais.

Quanto ao espaço da formação de professores mais especificamente, os processos de flexibilização curricular estão implicados em *dinâmicas que certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades* (CATANI, et. al. *apud* FREITAS, 2002, p. 137). Essa questão, levantada por ocasião dos debates em torno dos Institutos Superiores, parece hoje aplicar-se aos contextos da formação de professores, especialmente quando olhamos para essa questão nas universidades privadas.

Os processos sentidos no campo da formação poderiam ser entendidos no bojo de uma crescente marginalização dos propósitos sociais da educação em favor dos propósitos político-econômicos, sobretudo por meio da produção e legitimação culturais desse modelo. Em artigo no qual traz o levantamento de expressões/conceitos, apontados por alguns pesquisadores como sinalizadores/constituidores de um “novo consenso”, que simboliza o *aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas*, Ball (2001) aponta que podemos estar a

assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa

concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação (p.100)

Não podemos entender tais processos e ajustes dessa agenda global apenas como econômicos na medida em que, ao mesmo tempo em que se pautam e constroem sobre uma determinada concepção de sociedade, elegendo valores e hábitos necessários à sua construção-consolidação-manutenção, também se encontram mergulhados na produção de desejos e expectativas subjetivas-coletivas de sociedade e hábitos, práticas, modos de ser e compreender. Em outras palavras, a mesma agenda que produz ou busca produzir sistemas econômicos-políticos-culturais e subjetividades a esses sistemas concernentes produz-se a partir de elementos culturais que já se encontram presentes nessa sociedade permitindo alimentar sentidos e práticas significativas inclinadas a esses processos.

Dias (2006), investigando textos culturais denominados como políticos por, na sua compreensão, terem como intencionalidade a produção de políticas direcionadas à formação docente, que mesmo não sendo redigidos diretamente por Estados Nação dão origem a acordos e agendas para essa formação, aponta alguns discursos que circulam e contribuem para a disseminação dos processos citados por Ball, identificando uma ênfase na produção de políticas que assumem como foco a *reconfiguração da identidade profissional do professor*, (UNESCO, 2004). Compreendendo que

a idéia de identidade profissional docente vinculada a uma cultura da performatividade (Lyotard, 2002) é defendida nesses textos. Em síntese, esse discurso produz a idéia de o professor ser um fator (Unesco, 2004, p. 11) responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e da educação, com o seu desempenho passando a ser o alvo de avaliação constante. Como analisado por Ball (2003, 2004b), esses textos que se dirigem à defesa da cultura da performatividade, acabam por informar e deformar a prática docente, criando novas identidades sociais sobre o que significa ser professor. (UNESCO, 2004, p. 33 In DIAS, 2006, p.92)

Também podemos entender esses processos de reconfiguração dos discursos em torno das identidades docentes como culturais. Isso porque estariam corroborando as experiências ordinárias, nas quais se produzem práticas significativas (processos de significação) nos quais se informam os significados comuns a uma sociedade, nesse caso os modos de ser e viver dessa sociedade e das práticas e qualidades constitutivas de um “Ser-professor” a elas adequado. Isso

fica ainda mais evidente em Torecilla¹⁴ (apud DIAS, 2006) que, segundo a autora se inscreve em um movimento relacionado às *motivações que colocam a formação de professores como “uma chave para a melhora educativa”* (p. 94):

Os docentes são um dos fatores mais importantes do processo educativo. Por isso, sua qualidade profissional, desempenho no trabalho, compromisso com os resultados, etc., são algumas das preocupações centrais do debate educativo que se focaliza à exploração de algumas explicações para conseguir que a educação responda às demandas da sociedade atual em harmonia com as expectativas das comunidades, das famílias e dos estudantes.

O desempenho docente, por sua vez, depende de múltiplos fatores, no entanto, na atualidade há consenso acerca de que a formação inicial e permanente de docentes é um componente de qualidade de primeira ordem do sistema educativo. Não é possível falar de melhora da educação sem atender ao desenvolvimento profissional dos professores.

As reformas educativas impulsionadas por quase a totalidade dos países da região, como mostra de sua importância, têm colocado como um dos seus focos o tema da formação inicial e permanente dos docentes, ainda quando o tenham feito com diferentes ênfases e orientações. A partir deste processo algumas mudanças têm sido engendradas, entre as quais destaca a tendência a deslocar a formação docente para o nível superior, o esforço por incluir a função de capacitação junto a formação inicial nos institutos de formação docente já existentes, o fortalecimento da prática docente, o estabelecimento de mecanismos de certificação e habilitação, etc. (TORECILLA, apud: DIAS, p. 94).

Seria possível estabelecer fronteiras entre as concepções de prática e formação docente informadas nessa publicação – ou mesmo em outras de natureza similar – e o apoio à publicação e difusão por órgãos como a UNESCO?

O Relatório Delors¹⁵ e seus processos de produção com atenção para o discurso que tal relatório profere sobre formação de professores, foi recentemente analisado em artigo (DIAS, LOPEZ, 2006). Nessa análise, as autoras apontam a imbricação de valores e interesses de *agências multilaterais de fomento e os intercâmbios de ideias e concepções entre diferentes países como parte da rede das comunidades epistêmicas* (p. 03). Ao nos depararmos com expressões como *domínio das tecnologias de informação e comunicação*¹⁶, *novas demandas de mercado e de sua contextualização marcada pela competição e pela excelência nas diferentes*

¹⁴ Publicado em OREALC, UNESCO.

¹⁵ Segundo informação veiculada na página da UNESCO, *trata-se de uma obra de referência mundial que expressa o pensamento da UNESCO no campo da educação. Ela é resultado do Relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, concluído em meados dos anos noventa.* ([www.brasilia.unesco.org/noticias/ultimas/relatorio delors](http://www.brasilia.unesco.org/noticias/ultimas/relatorio%20delors). Acessado em 12.06.2009)

¹⁶ DCNs Pedagogia.

*modalidades de formação profissional*¹⁷ em textos de políticas curriculares nacionais podemos nos perguntar onde se localiza a fronteira entre a economia, a cultura e a identidade docente nesses discursos.

Essa questão poderá ser melhor percebida no jogo de poder, valores e práticas que se enuncia no processo de implementação das disciplinas em Educação a distância nos espaços de universidades privadas. Nesse campo, que tem se tornado específico dentro da área de pesquisa e discussão da formação de professores, os aspectos apontados anteriormente podem ser percebidos de modo mais contundente pelos usos dados aos discursos e os sentidos criados nas práticas, dentro do espaço que tem caracterizado essa modalidade de oferta de formação pela iniciativa privada.

As expressões e especialmente o sentido que elas carregam e corroboram indicam uma aproximação aos propósitos de uma formação atrelada às competências de um mercado de trabalho do século XXI e de uma compreensão de atuação profissional e compromisso político com essa atuação orientado pelo abarcamento dos campos sociais nas lógicas e políticas econômicas conforme discutido por Ball.

A centralidade do cultural, ao contrário das críticas que os Estudos Culturais sofrem em virtude da suposta substituição de um reducionismo idealista por um reducionismo materialista, está em evidenciar a relação entre os fatores materiais presentes no social – contemporaneamente alimentados pelos contextos políticos e econômicos neoliberais e a globalização – ao cultural e simbólico. Nesse caso, da compreensão de suas implicações e influências nas representações e discursos sobre a formação e também na formação.

A percepção desse aspecto do cultural, possibilitado por essa abordagem, contribui para notarmos tais interpenetrações nos discursos produzidos/ressignificados pelos alunos da formação quando inquiridos sobre suas concepções acerca do “Ser-professor” e os sentidos que delas derivam. Tais discursos vêm mostrando aproximações às representações midiáticas e aos focos dessa abordagem (da mídia) sobre a escola e o professor.

Possibilitado pelos aportes dos estudos culturais, especialmente pelas influências das teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas, muitos estudos vêm

¹⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (PCE/CES 280/2007).

desinvizibilizando a presença dos discursos e representações sobre a escola e o professor que não somente ajudam a constituir nossas compreensões acerca do que é e do que *deveria ser* pelo que se faz presente em nossas idealizações sociais e culturais, esse papel e essa instituição socialmente, mas, por isso também, estão na tessitura de nossas práticas.

Em seus estudos recentes sobre determinados artefatos culturais, Costa (2003) investiga as políticas culturais, as formas como elas se encontram envolvidas na produção de identidades culturais e os mecanismos sociais envolvidos na produção de políticas de conhecimento, bem como na produção e *fortalecimento de regimes de representação* [pela invenção de] *discursos produtivos que inventam os objetos sobre os quais falam ajudando a compor sua identidade* (p. 15). A autora mostra que ao mesmo tempo em que se veiculam, de modo disperso, enunciados acerca de um possível (ou inevitável já em andamento) desaparecimento da escola, a indústria hollywoodiana tem investido crescentemente nas narrativas que tem a escola e o professor como tema.

A autora nos faz atentar para a presença do que chama de *gramática hollywoodiana romântica e conservadora*, pela qual se prega uma dada pedagogia moral e binarista (maniqueísta?) pelos pares vilões x heróis, vitória x derrota e também a ideia de uma justiça infalível, com soluções de conflitos que só dependem da vontade e competência dos envolvidos. Tais regras e pré-requisitos tácitos na expectativa cultural-social da “imagem” do professor, alimentam entre outras questões, os discursos sobre o *dom, o sacrifício quase sacerdotal, o espírito heróico e bondoso, a paixão pelo magistério*¹⁸ que, exatamente por nos constituírem culturalmente e nos levar a constituirmos, ciclicamente, nossos modos de *verpensar* a escola e a função docente, também estarão presentes em nossas formulações políticas sobre e para a formação docente. Essa presença, contudo, talvez fique menos evidente na assepsia dos textos curriculares desenvolvidos em instâncias oficiais, mas pode ser notada nos textos curriculares locais e mais ainda nas práticas que se desenham nos cursos cotidianamente como será abordado em outro capítulo.

Podemos entender que são, portanto, construções que jogam com essa moral e colocam-se em diálogo com anseios culturais, mesmo que de práticas e valores

¹⁸ Grifo próprio.

estranhos (?) aos nossos, sensibilizações de emoções e muitos outros recursos que apenas a partir de abordagens que vêm nessas práticas e seus pressupostos relações entre poder, cultura e identidade se tornam perceptíveis e mesmo ponderáveis. Tais como os aparatos envolvidos nessa invenção/reificação utilizados pelo cinema: imagens, sons, trilhas sonoras, efeitos especiais e outros usos de tecnologias possíveis que ajudam a criar acordos e sentidos naturalizados, constatação argumentativa/ilustrativa já possibilitada pelo uso de imagens¹⁹ e potencializada pelo uso combinado de recursos como os citados.

O curioso dos aparatos discursivos que constituem essas narrativas e invenções, trazido das análises da autora é que tais narrativas, também presentes no formato como muitas vezes são abordados casos de “sucesso” em nossa mídia, valorizam, as práticas heróicas e salvacionistas em oposição a um “discurso” anterior que inventa as escolas *expondo-as como antros depredados, degradados pela corrupção e violência* (COSTA, 2003b, p. 17), lugar de carências, ausências, desesperança e abandono e de uma certa nostalgia por um passado ficcional.



Imagens enviadas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado (acervo pessoal).

¹⁹ A esse respeito ver Garcia, (2004) e Macedo (2003).

Ambos os discursos aparecem incorporados às falas e representações dos alunos durante a pesquisa, especialmente quando inquiridos num espaço-tempo formal das disciplinas. As imagens acima foram enviadas por alunos das turmas de estágio, 5º e 6º período de um dos cursos de licenciatura, como imagens que representavam o sentimento que tinham sobre “Ser-professor”. Outras imagens associando a escola a um espaço de violência, a figura do professor como desacreditada “desrespeitada” pelos alunos, como do super-herói, “necessário” ao desafio da profissão que identificam, foram freqüentes na atividade, que será melhor abordada mais adiante.

Carvalho (2007) ao trazer o pensamento de Santos (2002) aponta que os processos que envolvem as relações econômicas no capitalismo tardio intensificaram

a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras; a disseminação, em escala mundial de informações e imagens pelos meios de comunicação social; as deslocamentos em massa de pessoas, quer como turistas quer como trabalhadores migrantes, quer como refugiados. Dessa forma, essas interações têm colocado em questão a concepção de cultura da modernidade ocidental. (p. 78)

O que teria levado ao questionamento sobre o campo da formação de professores e os desafios colocados pelos contextos atuais e não respondidos pela racionalidade moderna. Tais questões estariam abrindo espaços de pesquisa e discussão com a formação que podem ser chamados de antifundacionais, visto que tal movimento *ataca as noções de certeza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo* (CARVALHO, id. *ibid.*) e sua expressão em grandes narrativas, noção de sujeito centrado e as implicações da ordem mundial para as condições de vida num sentido social amplo.

Outro debate relevante em relação ao tema da cultura, o das relações de subordinação entre cultura das classes subalternas e cultura das classes dominantes é apresentado por Ginzburg (1987), que desenvolve uma compreensão diferenciada dessa relação, superando a ideia da fragilidade de uma cultura popular que se restringiria a reorganizações fragmentadas e desordenadas de crenças, visões de mundo e ideias da cultura dominante. Nessa esteira, o mesmo ocorre com relação à distinção acerca da originalidade de ideias, tidas por essa compreensão como produtos das classes superiores. Ao superar-se essa compreensão de fragmentação e apropriação desordenada de ideias produzidas por outros,

superiores, também coloca-se o suposto das culturas ditas populares conterem e produzirem visões de mundo, ideias e valores originais e alternativos às visões dominantes, sem que, necessariamente, essa seja sua intencionalidade.

A distinção entre modos diversos de ver e viver o mundo, dados pelas contextualizações e significações que se inscrevem no singular viver esse mundo, não implicam numa originalidade essencial das culturas, elas produzem-se na imbricação e contaminação desses valores, ditos e vividos, nos processos de significação em dados *espaçotempos*.

Os embates e imbricações entre as culturas, mantendo-se o pressuposto que alguns valores e modos de viver são legitimados social e politicamente no pensamento dominante, portanto criando o espaço dicotomizado “culturas dominantes” e “subalternizadas”, ao serem considerados por uma compreensão na qual não cabem a mera assimilação ou assujeitamento, tão pouco as compreensões e apropriações fragmentadas e desorganizadas, precisam então ser considerados quanto às suas interpenetrações e relações. Ou seja, torna-se necessário perceber tanto os *topoi* constituídos cultural e politicamente acerca das distinções e valoramentos dos produtos e modos de vida coletivos e individuais, quanto o passeio possível entre esses *topoi* e seus *produtores-habitantes* como de seus²⁰ produtos e modos de *serviver*. Nem aculturadas nem integral e ingenuamente espontâneas, originais e autônomas.

Partindo de limites já enfrentados ao estudar os *benedanti*, Ginzburg (op.cit., 1987), considera fértil a compreensão desenvolvida por Bakhtin de uma influência recíproca entre as diferentes culturas (e níveis). Ao considerar o contexto local sócio-histórico no qual o personagem Domenico Scandella encontrava-se inserido num dado contraste de sua singularidade em relação ao que se poderia considerar um “camponês típico”, Ginzburg argumenta que *esta singularidade tinha limites bem precisos: da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação* (p. 27). As convergências e epifanias pouco prováveis para um moleiro enraizado naquele canto periférico da Itália do século XVI levam Ginzburg a retomar e apropriar-se da questão formulada por Bakhtin da circularidade da cultura.

²⁰ Grifo próprio

Somente a compreensão de que os processos de constituição das compreensões que sustenta Menocchio se dão na reconstituição, a partir de seu contexto, dos textos lidos e o seu modo de assimilação associado à extrapolação do caráter interclassista são de fato o que pode ser identificado com uma *cultura unitária* (p. 30), pode dar sentido às tessituras de suas afirmações e desejos. A mesma compreensão contribui para buscar entender seus modos próprios de compreender e viver, não como um estrato do microcosmo daquela sociedade na qual estava inserido, mas como uma tela que refletia os vários textos culturais em circulação e fluxo – aos quais tinha acesso pelas propriedades que lhe conferiam especificidades privilegiadas de passear entre tais fluxos – tornando-se um ponto de convergência de muitas ideias. Tratava-se do que Ginzburg definiu como um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que não permite entender nem a cultura camponesa nem a cultura das classes dominantes como autônomas e originais em suas configurações e continuidades.

Os Estudos Culturais argumentam contra as oposições cultura de massa e alta cultura; burguesa e operária etc. e a circularidade entre culturas (GINZBURG, op.cit. 1987) supõe a existência de diferentes níveis entre os quais há uma troca. A perspectiva dos EC rompe politicamente com as abordagens que legitimam as divisões hierarquizantes entre as culturas. A ideia de circularidade, apesar de manter tais demarcações, o faz no sentido de apontar lógicas e códigos diferenciados de estar e se relacionar socialmente com o mundo.

Aculturação e passividade na compreensão da cultura popular são certamente aspectos que não podem ser considerados quando seguimos as dinâmicas e processos de sua produção. Certeau (1994), ao trazer suas abordagens dos usos e táticas dos praticantes ordinários da vida cotidiana, apresenta a metáfora das *trampolinagens (...)* *mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro (...)* *atividade sutil, tenaz, resistente de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e representações estabelecidas* (p. 79) que pode ser associada à ideia de Ginzburg na medida em que pressupõe atividade onde aparentemente só haveria consumo passivo.

Os Estudos Culturais desenvolvem-se, prioritariamente, na/pela busca de certa recomposição de uma agenda do marxismo. Os limites impostos pelo caráter (ortodoxo?) da crítica marxista que inicialmente alimentam sua constituição fazem com que se necessite buscar modos de superar tais limites, que segundo tais

análises, estariam tornando o uso da crítica insuficiente para abordar as questões e objetos (sic) que os Estudos Culturais elegem como lócus de atenção para a compreensão social e o papel protagonizado pela cultura.

A contribuição fundamental para superar tais limites é encontrada na obra de Gramsci, que buscou compreensões ou bordou questões não acessadas ou analisáveis pela teoria marxista anterior a ele, mas que a partir dela se projetam. Entre as questões abordadas em sua obra, autores que contemporaneamente vêm se dedicando aos estudos da cultura, na esteira dos Estudos Culturais como Stuart Hall, apontam a noção de hegemonia, desenvolvida por Gramsci. Os Estudos Culturais, ao entenderem e partirem da compreensão de que a cultura (s?) se move e constitui a si mesma e aos territórios sociais por suas textualidades, deparam-se com o desafio de *encontrar um registro teórico que dê conta disso (...) testando permanentemente a vitalidade das teorias em confrontos com as materialidades de suas práticas cotidianas* (COSTA et. alli, 2003, p. 43).

Tais questões nos remetem ao que pode ser entendido com Alves (2008) como *virar de ponta cabeça*, que ao exigir a negação das teorias como limite, aponta que *as teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas (...)* (p. 24)

Martin-Barbero ao defender as proposições de Canclini acerca do consumo²¹ nos ajuda a considerar, não apenas o limite trazido pelas *teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos* (ALVES, id. ibid., p. 42), mas também quanto ao que é fundamental para entender os processos que se constituem e são constituidores de culturas do “*Ser-professor*” a partir dos *usos* (Certeau, op.cit., 1994) empreendidos pelos *praticantes* aos produtos²² postos ou impostos à sua disposição. Isso implica em compreender as práticas do cotidiano como uma

ação política conseqüente [posto que] o consumo não é apenas reprodução de forças, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais (MARTIN-BARBERO, 2001, pág. 289/290).

²¹ Consumidores e cidadãos (1995) é uma obra contemporânea polêmica e significativa entre as produções do campo dos EC.

²² Produtos aqui podem ser entendidos como proposições, regras, ideias, valores, sentidos, atitudes e mesmo objetos em si ou a esses produtos relacionados.

A noção de culturas de “Ser-professor” é proposta, portanto, como expressão que busca abordar os processos e políticas envolvidos na produção de sentidos da docência e o modo como são incorporados diferentemente pelos praticantes na e da formação de professores. Ela apoia-se na perspectiva do conceito de cultura dos Estudos Culturais. Sua dinâmica de produção é melhor identificada por associação à ideia de circularidade de que fala Ginzburg, incorporando elementos do pensamento hegemônico e as brechas e possibilidades de uso das regras e padrões nele expressos, por meio de textos e discursos que expressam essa circularidade, com e nas brechas e “linhas de fuga” dos contextos nos quais estamos inseridos e ao mesmo tempo alimentada no e pelo pensamento hegemônico. A produção permanente dessas culturas é, portanto, uma “experiência ordinária”, produto e produção de um modo de vida determinado, que envolve um “modo de luta”.

Nesse sentido, investigar a formação docente, seus currículos praticados e os sentidos que são tecidos nesse contexto, requer que dialoguemos com os mecanismos e processos de produção dessas culturas, das redes de subjetividades que neles intervêm, dos outros das produções e da circularidade da relação entre essas dimensões.

1.2 - Regulação, negociação e produção das culturas e subjetividades no cotidiano das práticas

A busca de compreensão da composição dos currículos entendida como enredada à composição das subjetividades, bem como às potencialidades inerentes a esses movimentos, leva a ponderar acerca da singularidade dessas composições. Por esse movimento e por sua captação entende-se que é possível pensar não em uma permanência ou essência da identidade da prática docente ou dos currículos de formato semelhante, mas em um “*Ser-professor*”, só entendido enquanto processo contínuo de significação e tessitura dos *fazeressaberes* docentes.

Do mesmo modo, o que podemos pensar acerca dos currículos da formação de professores se amplia quando o entendimento desses currículos extrapola a dimensão das necessidades de cristalização e da pretensão unificante e totalizadora de uma ação política voltada para a idealização de um *ser-professor* transcendente,

voltando-se para a imanência das/nas práticas docentes centrada nas especificidades das circunstâncias e dos sujeitos nelas envolvidos.

No prosseguimento do trabalho desenvolvido na pesquisa que deu origem à minha dissertação de mestrado foi possível considerar os limites dos mecanismos de regulação e dos processos de subjetivação interpelados pela ação cotidiana de atribuição de sentidos, implícita nas práticas dos indivíduos que produzem o conjunto de saberes valores e práticas que acabam por constituir os currículos reais (FERRAÇO, 2003).

Isto porque, com a ideia do movimento de produção de identidades diatópicas (PAIS, 2003), podemos imaginar um “ciclo” que, criando identidades, *contamina* (ALVES, 2002; FERRAÇO, id. ibid.) os acontecimentos que, por sua vez, contaminarão as identidades em suas produções e inserções individuais e coletivas, tornando o espaço desses cursos especialmente férteis, tanto para o estudo quanto para a ampliação das práticas emancipatórias por esse “ciclo”.

Ao propor que imiscuem-se aos currículos *modos de saber* investidos em *maneiras de fazer* captáveis nas práticas cotidianas e que essas ações guardam marcas das *redes de subjetividades* penso que se torna possível inferir que, para além dos propósitos e da regulação implícita nos currículos instituídos e na cultura escolar, circulam saberes e valores que se incorporam às identidades individuais e coletivas nos diferentes espaços/tempos da formação de professores (ALVES, 1998 e 2002), entendendo-os como espaços praticados no sentido cereteuniano. Ou seja, A diferença entre lugar e espaço estabelecida pelo pensamento de Michel de Certeau (1994) permite compreender o espaço não apenas como lugar ordenado pela totalidade de normas e regras que procuram delimitar a ação dos sujeitos, mas também como produto das complexas tramas e táticas tecidas nos usos e consumos dessas regras pelos sujeitos em suas relações socioculturais, entendendo os espaços, portanto, como “lugares praticados”, produzidos culturalmente pelos usos e sentidos que se estabelecem em cada contexto.

O diálogo permanente entre as redes anteriormente tecidas pelos sujeitos em interação e as novas redes que se tecem no processo de atribuição de sentidos aos conteúdos curriculares, ideológicos, culturais e sociais que habitam os cursos de formação faz com que esses espaços praticados estejam em permanente recriação e o estudo dessa cotidianidade contribui para o desvendamento daquilo que aos modelos não é possível captar.

Ao tratarem da cultura escolar, muitos pesquisadores referem-se ao universo cultural das escolas como algo uniforme, auto-referido, onde o dinamismo e a pluralidade da relação entre diferentes culturas encontram-se ausentes (CANDAU, 2000; SACRISTÁN, 1996; TURA, 2000). Tais considerações mostram-se pertinentes quando se estuda a relação escola/cultura a partir do ponto de vista das formalizações, ou seja, em todos os momentos e processos que exigem, na ordem da própria cultura escolar, essa relação formalizada. Assim, o que possivelmente se observará no discurso dos textos escritos e/ou orais, bem como nos rituais que se inscrevem no espaço oficial da escola, será de permanência, homogeneidade, centralidade, conservação e reprodução de padrões universalistas e hierarquizados do dueto escola/cultura. Ou se preferirmos, da estrutura tripartite; escola, conhecimento e cultura. Podem ser elencados aqui os documentos escolares, as propostas ou grades curriculares, os planos de aula, as atas dos conselhos de classe, os diários de classe, as entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas que se realizam para uma pesquisa e outras presenças que constituem discursivamente o “cartão de visitas” de uma escola. É consensual também que a escola, enquanto instituição, pautou-se historicamente em concepções de conhecimento e em valores auto-proclamados universais, mas que, concretamente, provêm de padrões morais e culturais ocidentais e eurocêntricos.

Porém, esta não é a única possibilidade de se estudar e tentar compreender as relações entre escola e cultura. Quando nos atentamos para perguntar como se efetiva essa relação como algo mais do que a dicotomia entre espaços formais e não formais, incorporamos aos estudos do cotidiano dessa relação e dos espaços em si a possibilidade de compreendê-los em sua complexidade. O que busca a multiplicidade e a singularidade dos *espaçostempos* da educação, inclusive na formação docente. Portanto, isso implica considerar os modos de estar no mundo, com seus valores, crenças, hábitos e conhecimentos, dos diferentes sujeitos individuais e sociais na tessitura das relações cotidianas que se estabelecem nas instituições. Também significa buscar perceber a interação, negociação e sentidos produzidos entre esses primeiros e os a cultura hegemônica quando incorporados ao currículo no cotidiano.

A presença dos valores, modos e crenças das culturas de referência dos sujeitos em interação na escola já é observada e considerada por muitos autores que se dedicam ao estudo das relações escola-cultura, estabelecendo um conjunto

de aspectos próprios dos espaços da informalidade autorizada na escola que delinearía o que tem se chamado de *cultura da escola* (CANDAU, 2000), em oposição aos aspectos que demarcariam a *cultura escolar*.

Essa expressão da relação cultura/escola, com características próprias quanto às simbologias, linguagens, ritmos e ritos, estaria privilegiada nos espaços que sofrem menor controle e rotina, geralmente relacionados às chamadas atividades extraclasse. A cultura da escola, segundo Candau (2002), constituiria um mundo de pluralidades, de referências diversificadas e de maior diálogo com as culturas de referência dos sujeitos, temas da atualidade e elementos próprios da cultura das faixas etárias, no caso a cultura jovem.

Ainda segundo a autora (2002b), nesses espaços os alunos se expressariam mais livremente e com mais iniciativa, estabelecendo mais espontaneamente articulações entre as vivências sociais e de referência com temas e questões em debate na sociedade, seja em contextos nacionais ou assuntos internacionais. Podemos ponderar, a partir de tal observação e pela pequena receptividade ao acolhimento e permanência dos assuntos de interesse dos alunos na sala de aula, sobre as possibilidades que traria a articulação das relações dos espaços da formalidade e da informalidade, que a autora nomeia no binômio sala de aula/atividades extracurriculares, para uma maior articulação entre a cultura escolar e a cultura da escola.

Porém, o que proponho considerarmos é que, mesmo sem estar autorizado, esse diálogo se estabelece, em maior ou menor grau, trazendo para o espaço da formalização saberes produzidos na informalidade, e vice-versa. Talvez seja possível concordar que, autorizada esta articulação sejam geradas maiores possibilidades de reconhecimento da pluralidade que, seja na sala de aula ou no âmbito da própria *Cultura*, faz-se presente nas escolas, ainda que resistam os *Olhares que não querem ver* (TURA, 2000) sua produção ordinária. Sobre esse diálogo, nem sempre autorizado, Sgarbi (2001, p. 106) conjectura que,

A tendência reprodutivista tem sido uma das grandes marcas da maioria das escolas, assim como a resistência a considerar os conhecimentos que se tecem no cotidiano, segundo [as] falas [das alunas professoras]. No entanto [essas falas] também apontam para o fato de que as resistências são invadidas pelas "coisas de fora", e os alunos [também as professoras], mesmo acuados pelas imposições institucionais, produzem muito mais coisas do que apenas as que a escola promove.

Assim, para compreender os processos e os contextos dessas interveniências e da produção dinâmica de subjetividades, estou recorrendo às compreensões de Boaventura de Sousa Santos (1995) acerca dos enredamentos que formam *a rede de sujeitos que cada um de nós é*, conforme discutirei a seguir.

1.3 - Redes de subjetividades e emancipação: um pré-lúdio

A compreensão das interveniências do fato de nossas identidades serem diatópicas (PAIS, op.cit., 2003) nos processos de tessitura permanente dos currículos e do “*Ser-professor*” exige, inicialmente, recorrer à discussão sobre a emancipação e do esvaziamento da ideia de cidadania no contexto da modernidade, na esteira da discussão realizada por Boaventura de Sousa Santos (op.cit., 1995) entre a subjetividade a cidadania e a emancipação. Essa discussão ajuda a delinear o conceito tal como será apropriado na pesquisa a fim de colocar-se em diálogo com a ideia de singularidade (NEGRI, 2003) e de modo a possibilitar pensar o processo das *composições* engendradas no e pelo movimento das tessituras enquanto pressuposto fundamental pra compreender o cotidiano da formação de professores, especialmente no que se refere ao “*Ser-professor*” para pensá-lo junto às políticas de currículo e formação.

Proponho o uso do termo *composição* em alusão à música, posto que permite pensar em um processo de combinações e criações das “notas”, “instrumentos”, “ritmos” e “letras” (discursos) no cotidiano das práticas, das culturas e dos currículos na/da formação de professores. O termo inspira-se na noção de tessitura, também emprestado da música. O uso deste último faz parte de um processo epistemológico e metodológico inscrito nas posturas de pesquisadores nos/dos/com os cotidianos e é herdado do repertório dos sentidos e linguagens da música, sendo recorrentemente utilizado para referir-se ao ato de composição em rede, dos conhecimentos e das práticas cotidianas. A ideia da composição procura, ainda, se aproximar das possibilidades de práticas e currículos menos regulados que permitam combinações e aproximações solidárias e horizontais da variedade de “ritmos e repertórios” que circulam nos espaços culturais, políticos e que produzem

as várias músicas e *pout pouris* que tocam nesses espaços praticados (CERTEAU, op.cit., 1994)

A exigência de se fazer a discussão sobre a emancipação imbricada à questão da produção das subjetividades foi colocada por Boaventura (Santos, op.cit.) em virtude do reconhecimento de que

a constelação ideológica-cultural hegemônica do fim do século parece apontar para a reafirmação da subjectividade em detrimento da cidadania e para a reafirmação desigual de ambas em detrimento da emancipação (p. 235)

Essa constatação o leva a considerar a necessidade de se empreender uma análise crítica das relações entre as três ideias. Assim, para proceder ao debate, é preciso estudar o projeto da modernidade, suas características, sucessos e fracassos.

Apesar do projeto da modernidade ser ambicioso e revolucionário pela riqueza e complexidade da articulação de suas ideias e ideais, sua materialização/realização torna-se, contraditoriamente, utópica e megalômana pela própria tentativa de vinculação de seus pilares e racionalidades. O equilíbrio harmônico entre os pilares da regulação e da emancipação, o autor analisa a sua derrocada pelo desequilíbrio no desenvolvimento simultâneo dos pilares da regulação e da emancipação. Quanto à regulação, o que se percebeu foi a preponderância do princípio do mercado sobre os demais, no início, e algumas transformações posteriores nos três princípios voltadas a uma reequilibração entre eles, que não parece estar próxima de se realizar.

A emancipação foi, gradativamente, nos diferentes períodos históricos do capitalismo, sendo reduzida à racionalidade cognitiva e ao progresso técnico, sufocando as demais racionalidades: moral-prática e estético-expressiva. Essa lógica, que considera apenas a racionalidade técnica, se expressa no investimento e no aprofundamento da diferenciação funcional dos diversos campos de racionalidade, bem como na conseqüente preocupação com a especialização. Materializada especialmente na paúra da contaminação, ela gesta diversas epistemologias positivistas que buscam persecutoriamente a construção de um ethos científico asséptico, pretensamente divorciado dos valores e da política,

corroborando a “glorificação” da distinção/separação entre ciência e senso-comum²³. Quando nos debruçamos sobre as questões que afligem a vida contemporânea, percebemos que esse cumprimento excessivo da racionalidade instrumental se mostrou, concretamente, irracional. Daí a necessidade de se pensar a emancipação em outros termos que não aqueles pensados no projeto da modernidade – cuja identificação com a trajetória do capitalismo levou ao fortalecimento do pilar da regulação em detrimento do pilar da emancipação – mas no debate entre ela, a cidadania e a subjetividade.

De acordo com a teoria política liberal, o que regula a tensão entre a subjetividade individual e a subjetividade “monumental” do Estado é o que Boaventura chama de princípio da cidadania que limita os poderes do Estado, mas também iguala e torna universais as particularidades dos sujeitos, facilitando o controle social de suas atividades e, conseqüentemente, a regulação social.

A cidadania, entendida nessa teoria, como constituída por direitos e deveres gerais e abstratos também reduz a individualidade ao que nela há de universal e, por conseguinte, transformando os sujeitos a unidades iguais, meras engrenagens da produção e do consumo. *A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjetividade (1995, p. 240).*

Há, assim, segundo Santos (1995), no contexto da concepção liberal de cidadania que forma a base sobre a qual se constrói seu exercício na modernidade, uma tensão entre esta cidadania reguladora e estatizante e uma subjetividade individual e individualista que está presente nas contestações políticas, ideológicas e filosóficas. Para o autor, a possibilidade de superação estaria na possibilidade da relação entre subjetividade e cidadania ocorrer no pilar da emancipação e não no da regulação como vem ocorrendo.

Os direitos sociais e as instituições estatais que decorrem da emergência da cidadania social a partir da 2ª guerra mundial, para além da cidadania civil e política, porque submetidos à obrigação vertical do cidadão com o Estado, mesmo que tenham permitido o desenvolvimento da obrigação política horizontal do princípio da comunidade, passam a integrar um desenvolvimento na/da sociedade no qual o peso burocrático e a vigilância controladora sobre os indivíduos são potencializados. O resultado é que, nesse período, agravou-se a tensão entre a cidadania e a

²³ Sobre isso, ver a discussão acerca dos paradigmas da ciência moderna para Boaventura de Sousa Santos (1987 e 1989).

subjetividade, que, se abriu novos horizontes ao desenvolvimento desta última, também a levaram a um processo de *individuação e numeração burocráticas* por uma cultura já posta de enquadramento a um modelo e também pelo esvaziamento, redução e limitação do lazer, do espaço urbano e da cultura que convertem *o sujeito em objeto de si próprio* (1995 p. 245).

Para Santos, no que concerne à emancipação, a questão da cidadania precisa ser pensada por meio do desenvolvimento de novas formas e critérios de participação, mais do que de meros direitos e deveres, redefinindo-se e à relação que mantém com a subjetividade, também a ser pensada em termos mais plenos do que aqueles dados pela igualdade formal e os direitos individuais, ou pela submissão aos padrões pré-estabelecidos de como se deve ser e viver. Pensada como uma rede formada pelos fios advindos dos diversos modos de inserção social nos diferentes espaços estruturais da sociedade, a subjetividade vai além dos modelos e permanências, constituindo-se dinamicamente e, portanto, passível de mudanças emancipatórias. Nesse sentido, é indispensável que critiquemos no desenvolvimento capitalista, não só as insuficiências políticas mais amplas das democracias contemporâneas, mas também os processos de redução das subjetividades àquilo que nelas iguala, que muitas vezes significa a negação, discursiva e real, do direito à diferença e da imprevisibilidade do futuro. Com isso, muitos “outros” sociais, à margem do modelo de cidadania preconizado na sociedade ocidental burguesa *numa história política e cultural de transformação de diferenças em desigualdades* (OLIVEIRA, 2002, p. 39) são criados e negados. Vários são os mecanismos de hierarquização e desqualificação cultural que se praticam sobre o diferente acerca de suas “carências” no contraste com uma categoria *máter* de sujeito e cidadão, como discutiremos em seguida.



Dom Quixote. Pablo Picasso (1955)

1.4 - Os espaçostempos da formação: a racionalidade moderna e seus “outros”

*Que é loucura: ser cavaleiro andante
ou segui-lo como escudeiro?
De nós dois, quem o louco verdadeiro?
O que, acordado, sonha doidamente?
O que, mesmo vendado,
vê o real e segue o sonho
de um doido pelas bruxas embruxado?
Eis-me, talvez, o único maluco,
e me sabendo tal, sem grão de siso,
sou — que doideira — um louco de juízo.²⁴*

No conto *O Alienista*, de Machado de Assis, o personagem protagonista – o médico Simão Bacamarte – decide dedicar-se ao estudo da loucura humana e passa a observar cada um dos moradores da cidade de Itaguaí. Ao perceber, em cada um dos moradores, comportamentos que, em seus parâmetros entre loucura e “normalidade”, não se encaixam integralmente no último e desejável estado, o médico vai atribuindo-lhes a demência como condição e a clausura como necessidade conseqüente. Age em nome da racionalidade sem perceber a irracionalidade da ação. Machado de Assis torna o conflito razão-desrazão evidente ao mostrar, pelo absurdo da internação de todos os habitantes da cidade, a impossibilidade de se saber quem é a regra e quem é o desvio.

A idéia de se poder definir o gênero homo atribuindo-lhe a qualidade de sapiens, ou seja, de um ser racional e sábio, é sem dúvida uma idéia pouco racional e sábia. Ser Homo implica ser igualmente demens: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação. Há no ser humano um foco permanente de Ubris, a desmesura dos gregos (MORIN, 2005, p. 07).

Numa atividade realizada em uma turma de 4º período de um curso de licenciatura, esse embate entre fronteiras e buscas de padrões/modelos da normalidade que buscamos (persecutoriamente) exercer-encontrar socialmente ficou evidente. Isso parece ter ainda um peso maior quando se tratam dos espaços mais

²⁴ Carlos Drumond de Andrade. XI/ disquisição na insônia *in*: *As Impurezas do branco*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2ª ed, 1974.

regulados como os do exercício docente, do espaço escolar, do que cabe ou não na cultura desse lugar.

A atividade consistiu em uma movimentação de reconhecimento do “Outro”. A turma era bem grande, em torno de 60 alunos, que, por estarem já no 4º período, mantinham um certo ancoramento em grupos, dinâmicas próprias (coletivas e de grupos menores) o que vinha criando alguns conflitos da ordem aceitação das concepções, afinidades e afiliações/cumplicidades político-ideológico-culturais – algumas questões, como a religiosidade, acirravam as disputas e suas conseqüentes “ações corporativas”.

Durante o proposto, os alunos produziram máscaras que, segundo seu entendimento, representassem (estética e não literalmente) aspectos de sua personalidade. Depois disso, havia uma “folha de autógrafos” com diversos valores, hábitos, costumes, características ideológicas que poderiam ser escolhidos (cinco itens entre os disponíveis). Depois, era necessário circular entre os alunos da turma buscando “autógrafos” de diferentes pessoas com afinidades para cada item escolhido. Colhidos os autógrafos, um item/pessoa que autografou a folha era escolhido pelo aluno para ser presenteado com a máscara preparada até que todos na turma tivessem trocado máscaras.

A etapa seguinte da atividade consistia no “Baile de máscaras” propriamente. Durante o “baile”, ao som da música *Noite dos Mascarados*²⁵, os pares e máscaras deveriam ser trocados. Os pares não se poderiam repetir, assim como não se poderia dançar/trocar a máscara com as pessoas que tivessem ganhado ou dado essas a partir dos autógrafos. Ao final da música e das trocas, os pares que se formaram por último eram mantidos e um deveria apresentar o outro ao grupo considerando/expondo as características que o descrevessem.

Após as trocas, os grupos diversos da turma foram-se desfazendo, pois, num determinado momento, não havia pessoas dos pequenos grupos que ainda não tivessem compartilhado as máscaras levando as buscas/trocas para fora dos grupos. Com isso, para apresentarem-se uns aos outros, foi necessário conversar um pouco entre as duplas a fim de se conhecerem para que fosse possível apresentar esse “outro” conhecido-desconhecido à turma.

²⁵HOLANDA, Chico Buarque de. *Noite dos mascarados*. In: *Um operário em construção*. Polygram/Philips (1981).

O burburinho causado pela proposta foi intenso, especialmente pelo deslocamento físico-simbólico que gerou visto que qualquer deslocamento espacial implica em um deslocamento simbólico. Na aula seguinte, conversando sobre as sensações, a atividade, as impressões, os alunos declararam seu espanto em não conhecer um outro tão comum à sua convivência nesses dois anos de curso naquele espaço apertado de uma sala de aula.

“A atividade foi muito diferente do que esperávamos. Ficamos surpresos de conhecer colegas de turma que só conhecíamos de vista. Descobrimos que tem outras pessoas legais na turma e isso foi muito bom.” (Adriana, Sonia, Sueli, Patrícia, Daniel)

“Gostamos de fazer uma coisa diferente porque chegamos sempre cansados do trabalho. Então, nessa atividade, nós pudemos conversar com outras pessoas que não falamos sempre e conhecê-las.” (Lucia, Ana, Paula e Cristina)

“Achamos importante ter atividades mais dinâmicas nas aulas e também ter oportunidade de conhecer outras pessoas, mas achamos que essa socialização é muito particular e que cada um deve escolher com quem falar (...) já perdemos muito tempo com faltas de aulas e outros problemas do curso.” (Joaquina, Sandra, Ivone,)

“Gostamos de fazer uma coisa mais dinâmica em vez das aulas de sempre. Também gostamos de descobrir afinidades com colegas da turma que não conhecíamos. (Wallace, Cristiane, Márcia)”

“As dinâmicas são importantes para os grupos, mas achamos que as aulas não devem ser substituídas por elas porque perdemos muito tempo e porque já conhecemos a turma há dois anos. Então, não achamos que foi uma atividade adequada. (Heloísa, Alan, Marcele, Jaqueline, Renata)²⁶”

Além dos trechos dos relatos oficialmente produzidos para serem entregues à professora, os relatos continuaram transbordando pelos corredores e em outros meios (cartas para a professora, conversas de alunos com a coordenação e possivelmente em outros espaços praticados pelos alunos). Tanto em uma situação como nas outras é possível percebermos os deslocamentos, discursivos ou não, provocados pelo deslocamento espacial da aula, das relações, do enfrentamento/reconhecimento do outro.

As falas permitem efetivar aproximações de diversas questões/contextos relativos às culturas da formação de professores, especialmente, pela produção incorporação dos discursos que se desenham nelas, ainda que algumas vezes subliminares a elas. Pois como aponta Negri (2003)

²⁶ Trechos dos relatos escritos por grupos da turma de licenciatura, organizados conforme as afinidades e arranjos já existentes antes da aula do Baile de Máscaras. Os nomes são fictícios.

A subjetividade não é algo interno, posto diante de algo externo que definimos como linguagem: pelo contrário, como a linguagem, é um outro modo, e só um modo, do ser comum. A produção de subjetividade, isto é, de necessidades, de afetos, de desejo, de atividade, de “techné”, ocorre através da linguagem, ou melhor, é linguagem – tanto quanto a linguagem é subjetividade. (pág. 111)

Os discursos curriculares e as políticas da/para a formação têm, de certo modo, sido produzidos e refletem a tensão de uma polarização entre uma perspectiva *positivista e coisificadora* da prática docente e outra de caráter mais político e crítico, como afirma Larrosa (2004: 151). Isso aparece, especialmente, na tônica assumida pela teorização político-acadêmica da questão de uma identidade/prática docente idealizada.

Há por dentro dessa produção do discurso do *ser-professor* uma compreensão de que o *lugar*²⁷ do exercício da docência, enquanto subjetividade e prática, precisa estar ancorado a um modelo. O próprio discurso-conceito do “Professor reflexivo” parece ser um bom exemplo tanto da busca de um modelo nos discursos e políticas curriculares da/na/para a formação como da possibilidade de percepção da indissociabilidade entre linguagem e subjetividade. Nesse sentido, como é possível percebermos nos discursos e também nas concepções em que aportam as políticas e as práticas nos/dos cursos de formação de professores, esse *ser-professor* aparece associado ao exercício político e crítico da reflexão de diversos modos e em diversos contextos, como também da construção subliminar da idealização do “sujeito crítico” tão cara aos discursos progressistas da/na Educação. Esses processos de produção discursiva que evidenciam as idealizações dos/nos modelos de subjetividades e práticas, por meio da transformação de ideias em realidades instituídas, será melhor abordado no texto em que tratarei da *Orquestração das referências*.

Entre os anos de 1998 e 2002, o curso de Pedagogia da UERJ passou por um amplo debate que antecedeu, atravessou e extrapolou os processos de reformulação e implantação de um “novo currículo”, que será discutido como parte da pesquisa empírica da tese.

O debate em torno da busca de reprodução do modelo, e sobre o simulacro que, como produto imperfeito dessa busca, traz a produção da diferença, enquanto

²⁷ Grifo meu.

vitalidade, potência, criação ao mesmo tempo em que procura negar as singularidades e circunstâncias da situação específica requer, para a compreensão dos processos, pensar com Negri (2003; 2003b) na própria ideia de *singularidade*, que leva à superação da ideia de subjetividade como algo próprio de um indivíduo, independentemente daquilo que o cerca e permite um diálogo ampliado e uma possibilidade de pensar na produção de práticas na/com as culturas do “*Ser-professor*” nos currículos da formação de professor em que a diferença seja a tônica e as especificidades derivadas, elas também, de processos sociais.

Nesse sentido, voltando às questões suscitadas nas falas dos alunos, temos, assim, que o modelo racional que aporta as argumentações sobre os processos de subjetivação, se não desconsidera, ao menos, subestima a porção emocional, tendo no racional algo de transcendente (MATURANA, 1999).

Sobre essa negociação de desejos e valores que não exclui o componente emocional envolvido no embate das diferenças, Maturana (id. *ibid.*, p. 75) nos diz que: *Sem aceitação mútua não pode haver coincidências nos desejos, e sem coincidências nos desejos não há harmonia na convivência, nem na ação nem na razão e, portanto, não há liberdade social.*

Do argumento novamente trazido aqui pelo autor (id. *ibid.*, p. 73), de que a *ética não tem um fundamento racional, mas sim emocional*, agora também em acordo com os princípios do agir humano proposto por Castoriadis (1987) é que penso o simulacro, como curiosa contribuição, na medida em que expressa o fracasso na construção do modelo, abre espaço nas práticas e nas culturas do “*Ser-professor*” para a produção de práticas emancipatórias.

1.4.1 - A produção cotidiana dos currículos e do “*Ser-professor*” como produção de uma cultura ordinária – sobre os híbridos e “os outros” na/da formação de professores

Um dos processos culturais caro à sociedade moderna e muito presente em nossas práticas cotidianas é a nominação do outro. A dificuldade na relação a partir das diferenças, carências e mazelas que se procura negar como próprio da vida levando à fixação no nome de propriedades deste um suposto “outro” da convivência.

O curta-metragem de Fernando Mozart, *Os outros* (2001), caricaturiza essa prática social presente no ato de desqualificar-se como se falasse de um *outro* e não do *mesmo*. As “piadas sobre brasileiros”, entre outras práticas, denotam esse deslocamento e produção de terceiros no qual não nos reconhecemos. Esse espaço de não reconhecimento, negação e distanciamento também pode ser percebido nas práticas e nos discursos, tanto da política curricular quanto no cotidiano da formação de professores.

Essa questão é importante para pensar as políticas curriculares e as práticas que se produzem pelos/nos currículos que corroboram as produções e práticas das culturas do *ser-professor*, pois os discursos acerca da identidade docente, bem como as propostas curriculares, referem-se a essa identidade por esse fenômeno de deslocamento, “Os professores” – eles, os outros – “a identidade docente” – deles. Em raríssimas exceções os discursos e reflexões incluem o “nós”. Mesmo no cotidiano das escolas e das instituições de formação, encontramos com frequência alusões a “o professor” que não quer, não se dedica, não estuda, etc., da parte de professores que querem, se dedicam, estudam, mas que não se reconhecem nessa identidade genérica do professor, gestada no seio do discurso dominante sobre a docência e suas supostas características gerais.

Esse fenômeno não ocorre apenas no sentido citado. Também, ao postularmos críticas às propostas, diretrizes e seus autores fazemos valer essa prática cultural. Em um debate entre alunos, muitos também professores, com uma das professoras num curso de Pós-Graduação em Educação isso apareceu em nossas falas. Criticavam-se os processos produtores dos PCNs, como exemplo de política imposta verticalmente e que não refletia as compreensões e práticas docentes do país. Ou seja, eles, “os outros”, que elaboraram esses parâmetros são os estranhos/diferentes de nós (o *mesmo*) que executamos os currículos. A professora que mediava o debate na disciplina imediatamente interveio esclarecendo que esse “eles” era formado essencialmente por professores da rede paulistana e professores que fazem parte da política educacional há algum tempo. Ainda que continuássemos a insistir que tais características reforçavam ainda mais a distância entre “eles” e nós – ou seja, a concepção do MEC e dos professores de São Paulo de modo algum significa parâmetro para representatividade nacional – ficou evidente a fronteira entre um *outro* e o *mesmo* que, ao estabelecer-se a partir

de um *mesmo* (todos nós professores) produz esse outro negado e não reconhecido na relação.

1.4.1.1 - O outro civilizacional: os usos da diferença como aporte para a dominação²⁸

Esse trecho da discussão pretende abordar a discussão sobre o que está sendo chamado de *produção do outro* neste trabalho, especialmente sob a perspectiva da cultura ocidental moderna, esclarecendo, desse modo, o conceito de “outro” que está sendo utilizado para discutir a produção curricular cotidiana e a cultura do *ser-professor* que nela também se desenvolve.

As práticas culturais que fundamentam, em diversos contextos, a produção de um “outro” que hierarquiza apoia-se, essencialmente, numa lógica binária que permite não apenas dicotomizar, como também estabelecer a hierarquia que desqualifica. A expulsão ou negação do outro, embora também se realize por ações de eliminação física, tem sua expressão “civilizada” – mais eficiente, por ter a possibilidade de disseminação ampliada por não constituir um “concreto” contra o qual se possa lutar – na não aceitação supostamente legítima desse outro e na sua coação interna. Essa expressão incorpora os campos político e social, mas estabelece-se, essencialmente, no plano cultural, pela imposição e constrangimento de hábitos, práticas, costumes e significações implícitos. Sua engrenagem e eficiência, porém, dependem da destreza e da constância do ato de dicotomização que ergue as fronteiras do (i)reconhecimento. Como nos diz Macedo (2003, p. 02),

São inúmeros os casos em que fronteiras arbitrárias constroem marcadores que são estabilizados por aparatos institucionais e práticos alimentados pelas culturas hegemônicas. Ocidente/Oriente, centro/periferia, cultura/saberes populares são exemplos de binarismos eu/outro que se repetem à exaustão. São binarismos que sustentam práticas de nominação do outro e que se entrecruzam de maneiras diversas, por vezes, reforçando-se entre si.

²⁸ Esse trecho do trabalho é uma versão revisitada e atualizada de parte de trabalho apresentado em evento da área (Garcia, 2003).

O discurso sobre a diversidade no pensamento moderno apoia-se nessa dicotomização, num *outro como fonte de todo mal*, tal como apontado na discussão trazida por Duschatzky e Skliar (2001) nas acepções de alteridade que permitiram, não apenas estabelecer as “razões” para a dominação e negação desse outro, como confundiram nossas concepções sobre a diversidade. Assim, em nome da expiação dos pecados cometidos pela negação da validade da diversidade, emergiram discursos e ações sobre ela que se escondem atrás do escudo protetor do “politicamente correto”, mas que, até certo ponto, não ultrapassam os limites de *eufemismos que tranqüilizam nossas consciências* (id. *ibid.*, p. 20).

A imagem do “outro” que serve à sua desqualificação apoia-se nas carências e bizarrices que sobre ele se estabelecem tendo como referência um “nós” superior. Estranhamente à reciprocidade intrínseca do ato de descobrir o “outro”, a ação de conceituá-lo cria a fantasia de unilateralidade do ato de descobrir que coloca o “outro” na condição de descoberto. Isto faz com que esse “outro” represente sempre o exterior, o estranho, e, nunca nós mesmos. O mesmo mecanismo pode dar suporte às fronteiras simbólicas e de valores que justificam o não-relacionamento, o afastamento, o medo desse outro demonizado.

No filme “A vila²⁹”, exibido e colocado em debate em um grupo de *alunosprofessores*, percebi a produção desse outro como portador de todo o mal que estabelece e mantém, por meio de mitos, valores e rituais, a fronteira que isola os habitantes da vila das temidas criaturas da floresta. A lenda serve ao mascaramento do real isolamento, distanciamento e negação que seus fundadores estabelecem com a cidade – o *outro fonte de todo mal* (Duschatzky e SKLIAR, *id. ibid.*), que se personifica nas criaturas. Como foi apontado no debate, mesmo as marcas do mito e dos rituais, podem ser interpretadas a partir de seus usos, como a da “cor proibida” – o vermelho – que poderia estar representando o sangue e os “pecados” por trás da dor e da frustração que levou ao isolamento daquele grupo.

Assim também nos currículos, como em algumas de nossas práticas culturais do *ser-professor*, esse outro oscila entre o personagem-lugar considerado legítimo ou meramente tolerável. Tanto nos discursos que produzimos e incorporamos como nos textos/discursos curriculares o outro é ao mesmo tempo uma necessidade-denúncia de existência e uma produção permanente da alteridade como anomalia.

²⁹ *The village*. Touchstone Pictures / Scott Rudin Productions / Blinding Edge Pictures / Convington Woods Pictures: 2004. *Direção*: M. Night Shyamalan

Assim, em nossa produção cultural-discursiva do “ser-estar professor” diferença e diversidade são termos com sentidos e significados embaçados, talvez velados. Ou, como melhor define Skliar (2001, p. 201),

Diversidade e diferença parecem termos similares, seus usos parecem ser os mesmos, seu caráter de representação da alteridade parece idêntico. Mas não o são ou, em todo caso, o são apenas na superficialidade e na artificialidade de um discurso travestido que se apropria violentamente, outra vez, do inominável.

A ficção “Os outros³⁰” também pode nos ajudar, em certa medida, a compreender esta proposição, especialmente pelo que há de cultural no ato desse devaneio que sustenta o cerne do descobrir, e que permite a uma das partes estabelecer os parâmetros de sua categorização – enquanto par ou estranho – na comparação norteada por nossos “pré-requisitos” culturais.

A trama de suspense leva o espectador e os personagens a concluir que a casa/família está assombrada, co-habitada por estranhos, e, em seu desfecho, surpreende nossas premissas culturais, que arrisco afirmar “ocidentais”, ao nos levar à constatação, na “pele” dos personagens, que esses “outros” podem ser nós mesmos.

O conceito de Orientalismo criticado por Said (2003), para pensar essa produção do “outro” como aporte para a sua dominação, nos ajuda a ponderar sobre as estratégias históricas e sociais que hierarquizam e desqualificam as culturas, nas representações de pluralidade, em oposição à sua representação no singular, Cultura.

Boaventura de Sousa Santos (2002), ao falar sobre o ato da descoberta no papel do poder e saber que permitiu ao Ocidente apropriar-se do lugar/*status* de descobridor, traz para esta discussão a noção de imperialismo que orienta as ações de controle e submissão sobre o “outro” descoberto (id. *ibid.*, p.23). Sobre as características do que passa a chamar de *descoberta imperial* o autor distingue:

*A descoberta imperial é constituída por duas dimensões: uma – empírica – o acto de descobrir, e outra – conceptual – a idéia do que se descobre. Ao contrário do que pode parecer, a dimensão conceptual da descoberta imperial é a idéia da inferioridade do outro. A descoberta não se limita a assentar nessa inferioridade, legitima-a e aprofunda-a (id. *ibid.*, p. 23).*

³⁰ Os outros (*The Others*). Direção: Alejandro Amenábar, 2001. Atriz Principal: Nicole Kidman.

Nesse sentido, enfatizada a noção de inferioridade que subjaz aos atos de desqualificação e de imposições econômicas, políticas e culturais, é possível considerarmos que a ideia do “outro” do Ocidente se estabelece a partir e com fundamento nas carências e insuficiências no contraste com uma categoria *máter*, o sujeito ocidental civilizado. Nas palavras do autor: *O Ocidente não existe fora do contraste com o não-Ocidente. O Oriente é o primeiro espelho da diferença neste milênio. É o lugar cuja descoberta descobre o lugar do Ocidente: o centro da história que começa a ser entendido como universal.* (id. *ibid.*, p. 24).

A imagem ou fantasia ideológica que estabelece as fronteiras da diferença são tão desiguais e ilusórias quanto o meridiano que estabelece a separação Oriente-Ocidente que pende para muito além dos 0º que separam a porção Leste e Oeste do globo. De fato, a divisão, como o meridiano, tende a valorizar a “fatia” do ocidente, estabelecendo-se nas e pelas fronteiras culturais. Fronteiras essas curiosamente estabelecidas a partir dos padrões da fatia Ocidental nos discursos sobre o “outro”, fazendo valer o dito popular: *quem faz e reparte, fica com a maior parte.*

Nas trilhas desta acepção, ao refletirmos sobre a “cultura” de descoberta que habita nossas compreensões, não apenas sobre o outro, mas, sobretudo, sobre tudo aquilo que nos é desconhecido, é possível identificar esses aspectos nas muitas representações do ato de descoberta da civilização contemporânea ocidental, e, precisamente, na forma de conhecimento que ela produz.

Sem tentar me aventurar pelos demarcados territórios da biologia e da arqueologia, abro aqui um parêntese para perguntar e mesmo ousar responder, a partir das informações que nós, não biólogos ou paleontólogos, colhemos do Discovery Channel, Ciência Hoje (especialmente a versão *das crianças*) e outras fontes de igual teor, a pergunta. *O que até hoje sabemos sobre os dinossauros?*

Arrisco-me a afirmar que, o que se sabe³¹ sobre os dinossauros é, mais efetivamente o que eles não são em relação às categorias que hoje conhecemos, do que o que de fato caracterizou-os em suas existências que antecederam o estabelecimento dessas categorias. Assim, sabemos que: os dinossauros, embora em sua aparência exterior se assemelhem, não eram répteis. Sua ossatura e

³¹ Refiro-me ao que sabemos nós, não especialistas, a partir das “gotas de ciência” que nos são oferecidas como leitores e/ou espectadores das fontes citadas.

compleição das cavidades ósseas, algumas abrigando bolsas de ar, os aproximam muito mais das aves. Embora guardem características dos grandes mamíferos primatas, eram, em sua maioria, ovíparos e adaptáveis a meios distintos como a terra e a água, o que os reaproxima novamente dos répteis³².

O que, nesta proposital descrição sintética e irônica de informações sobre os dinossauros, procurei salientar sobre a cultura implícita ao ato de conhecer que empregamos em nossos entendimentos sobre o outro, reporta-se ao hábito de encaixar/introduzir o conhecimento sobre um novo elemento em categorias/parâmetros formulados a partir das características de outros elementos. O ato da pré-conceitualização implícito na referência exterior ao “objeto” que se conhece.

Na pista dos dinossauros, esses “outros” tão utópicos quanto reais, vale, ainda, interrogar sobre o que nela se aplica acerca do que se sabe sobre as concepções de educação, escola, professor, entre outras que circulam nos currículos da formação de professores que habitam essas culturas do *ser-professor*. Posto que, *o Outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimilares, A[a] tendência de fazer deles o mesmo retorna todo o discurso [também a prática] a seu trágico ponto de partida colonial (2001, p. 201)*.

Assim, para entender as configurações curriculares estudadas, é relevante considerar a pluralidade dinâmica e enredada de fatores que constituem nossos modos de ser/estar no mundo, que guiam as ações que nos são possíveis, que nos parecem válidas e desejáveis.

1.5- Processos de produção de subjetividades e caminhos emancipatórios: uma utopia?

- Quem é você?
- Adivinha se gosta de mim
Hoje os dois mascarados procuram os seus namorados perguntando assim:
- Quem é você, diga logo...
- ...que eu quero saber o seu jogo

³² Devo confessar minha apreensão em pensar que, talvez um dia, seremos informados que os dinossauros eram, tão somente...dinossauros. Longe da confortável “certeza” oferecida a nós pelas categorias atuais.

- ...que eu quero morrer no seu bloco...
- ...que eu quero me arder no seu fogo³³

Responder à pergunta da canção diante dos atuais contextos de um mundo que se pretende “sem fronteiras” quando o jogo predominantemente econômico necessita das máscaras da política e essencialmente da cultura, seria muito difícil, caso não deduzíssemos diante das mesmas circunstâncias que só pode tratar-se de uma questão retórica.

Ao pensar o processo de produção de subjetividades, tal como discutido e estudado contemporaneamente, temos como um dos principais eixos de compreensão os contextos culturais dessa produção. Esses contextos nos remetem às interveniências dos processos político-culturais, que em algumas análises parecem protagonizar um papel maquiavélico de caminhos e discursos intencionalmente voltados para corroborar a produção de subjetividades conformes aos modelos políticos, econômicos e também culturais de mundo.

A adesão ao modelo da globalização hegemônica (Santos, 2000), enquanto processo político-cultural e econômico, que aparece no cenário mundial como a terra prometida para o crescimento econômico e o caminho para um suposto diálogo entre as culturas, que na prática mostra-se inexistente e legitimador, parece ser um processo sem retorno, no qual as formas culturais e representações não hegemônicas ficam “segregadas”, entendidas como localismos a serem “superados” por uma “cultura global, uma cultura despersonificada, desterritorializada e efêmera – na qual a troca e o entendimento têm por finalidade o mercado econômico global.

Ao discutir a problemática das relações culturais sob a sombra da lógica do mercado que cria “incoerências”, não apenas semânticas, acerca do que se tem denominado como globalização, Canclini (2003) propõe-se a indagar o que seria possível fazer, especialmente pensando pelas vias culturais, diante de um futuro e um projeto de mundo em que se credita ao *capitalismo [ser] o único modelo possível para interação entre os homens e a globalização sua etapa superior e inevitável (p. 08).*

Os processos políticos e culturais intrínsecos à globalização tendem ao não reconhecimento ou reconhecimento negativo das fronteiras para a expansão do

³³HOLANDA, Chico Buarque. Noite dos mascarados. In: Um operário em construção. Polygram/Philips (1981)

mercado global. Neles, o outro pode figurar como utilidade ou obstáculo a ser ultrapassado, mas mesmo nas relações econômicas a diferença é questionada pelo mercado. Ao discutir o dilema da identidade diante do processo de globalização, Canclini (id. ibid., p. 22) expressa que tal processo

acirra a concorrência internacional e desestrutura a produção cultural endógena, favorece a expansão de indústrias culturais com capacidade de homogeneizar e ao mesmo tempo contemplar de forma articulada as diversidades setoriais e regionais. Destrói ou enfraquece os produtos pouco eficientes e concede às culturas periféricas a possibilidade de se encapsularem em suas tradições locais.

Como já discutido os processos de desqualificação cultural apoiam-se, numa lógica binária que permite não apenas dicotomizar, como também, estabelecer a hierarquia que desqualifica e produz a expulsão cultural do “outro”.

Assim, as fronteiras da diferença tendem a valorizar o ocidente enquanto representante mais fiel do novo modelo capitalista global, estabelecendo-se nas e pelas fronteiras culturais. A globalização cultural torna-se um dos modos de buscar garantir esse novo modelo ou essa “nova ordem”. Nesse imbricamento de economia e cultura presume-se que as identidades culturais não teriam como sair imunes, pois os processos de subjetivação portariam e visariam à concernência aos modelos político-culturais preconizados.

Ainda, a perspectiva trazida por Canclini acerca da comunicação massificada, especialmente pela virtualidade das relações entre o lócus decisório e os “consumidores”, seja de mídia, produtos ou trabalho, aponta uma não-relação na qual a metáfora *Davi não sabe onde está Golias* denota um desalentador processo de afastamento e dominação das/nas relações de poder, aparentemente “sem saída”.

Os efeitos negativos das mudanças provocadas pela integração econômica entre os países, que tendem a levar ao achatamento dos preços de produtos nacionais/locais, a desvalorização do trabalho local com redução de postos e a diminuição dos vínculos valorativos das pessoas com seus territórios de origem, apontam a fragilidade de um futuro econômico bem sucedido caso não se considere os contextos culturais que sustentam as práticas sociais. As empresas transnacionais, por suas características descentralizadas e despersonalizadas,

potencializam a distância e desequilibram o jogo de poder ao pulverizarem-se e descorporificarem-se na relação com o consumo.

Tais características permitem aos “donos” da produção burlar regras na relação trabalhista ao deslocar sua mão-de-obra entre fronteiras de acordo com a equação de suas necessidades para resultados mais lucrativos e “espaços” menos reguladores dessa relação. O anonimato de Golias, contudo, não enfraquece seu poder, na verdade acaba por potencializá-lo, pois dissolve a localização e a personificação do “capitalismo imperialista” contra o qual se podia antagonizar. As conseqüências da globalização hegemônica pensadas por Bauman (1999) desterra qualquer resquício de sobrevivência otimista de particularismos, quiçá, da própria pluralidade para o conceito de subjetividade. Sobre esta forma de globalização Santos (2006) afirma que *A comunicação e a cumplicidade permitidas pela globalização hegemônica assentam numa troca desigual que canibaliza as diferenças em vez de permitir o diálogo entre elas. Estão armadilhadas por silêncios, manipulações e exclusões.* (p. 86)

A impotência presumida da ação dos sujeitos diante desse cenário seria, assim, mais um fator para considerar infértil o atual contexto mundial para produção de subjetividades emancipatórias. Santos (id. ibid.) aponta, ainda, os riscos de ascensão do fascismo como regime social, visto que o mesmo é *pluralista, coexiste facilmente com o Estado democrático e seu espaço-tempo privilegiado é simultaneamente local e global* (p. 192). Porém, por questões semelhantes às da ação dominante, seria ingênuo não considerar a interferência das pessoas e suas redes de subjetividades culturalmente tecidas para compreender tanto os contextos que se apresentam quanto seus possíveis reflexos nos rumos dessas relações intersociais e interculturais(?). Como adianta o autor (id. ibid., p.58), *incluir o papel das pessoas e, portanto, a dimensão cultural da globalização permite considerar três aspectos aos quais voltaremos: o drama, a responsabilidade e a possibilidade de mudar o mundo.* Estes dois últimos são os que importarão para desenvolver a questão suscitada no título desse trabalho.

Para pensar os processos de produção de subjetividades, que não se demarcam unicamente pelos mecanismos de dominação e deixam margem à utopia de construções sociais mais emancipatórias, Barbero (2001) remete à discussão de alguns pontos também abordados por Canclini (1999) e Santos (2001; 2003) e que apontam para um movimento de superação das lógicas sobre as quais se

construíram os modelos e conceitos, especialmente da modernidade, que nos servem como referência para ler e discursar o mundo.

Nesse entendimento, o redesenho dos mapas dos conceitos básicos exige-nos uma “mudança de lugar” (BARBERO, id. *ibid.*, p. 300) que possibilite tal superação das lógicas que formularam os conceitos e que levam à ilusão de verdades fixas, imóveis, sob as quais nos ancoramos. Seria, portanto, necessário tecer conceitos que dialoguem com sentidos e que não busquem a síntese, talvez as interfaces.

Aqui, um certo “radicalismo” e descrédito em nossas possibilidades de superar as lógicas que nos formaram pode nos levar a ponderar se a própria ideia e necessidade de conceitos não implicam na permanência das lógicas questionadas e que se propõe superar, visto que podemos, guiados pelo *habitus*, apenas acabar por substituir uma verdade por outra. Ainda nesse sentido, considerar a possibilidade de produção de subjetividades mais emancipatórias diante do contexto dos processos homogeneizantes e hegemônicos da globalização também parece configurar uma utopia, senão uma proposição ingênua de compreensão dos próprios mecanismos e processos de subjetivação.

Utilizando a ideia de novos mapas para dar sentido a conceitos estabilizados desestabilizando-os, podemos dialogar com a ideia apresentada por Santos (2006, p. 205), para o sentido de utopia pelo qual

entende, a exploração pela imaginação, de novos modos de possibilidade humana e de estilos de vontade fundada na recusa em aceitar a necessidade da realidade existente apenas porque existe e na antecipação de algo radicalmente melhor pelo que vale a pena lutar e ao qual sente ter pleno direito.

Voltando à discussão com Barbero (2001), os *novos mapas*, como cartografias diferenciadas que nos possibilitem considerações mais desancoradas dos conceitos que limitam a visibilidade de muitos aspectos do real, poderiam admitir relações e produções sociais para além, ou apesar, das regulações, visto que elas necessitam ser praticadas a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, ou seja: as práticas e produtos sociais e culturais não podem abdicar das mediações dos sujeitos que lhes atribuem sentidos e mesmo propósitos que nem sempre se regulam. Entender o conceito de sujeito que se propõe ou com o qual se dialoga é, então, fundamental para avançar em uma discussão acerca da produção de

subjetividades, especialmente ao ponderarmos sobre seu caráter emancipatório. Canclini (2005, p. 195), fala da necessidade de *uma teoria dos sujeitos coletivos que permita identificar e entender os focos de iniciativas sociais, os conflitos do sistema e as práticas das classes e grupos que tentam resolvê-los.*

Podemos, nesse contexto, dialogar com a noção de *praticantes*³⁴ trazida por Certeau (1994) e que nos permite questionar o sentido de passividade que a palavra sujeito porta. Ao contrário, podemos formular que os “sujeitos” estão sob tal égide até o momento oportuno, dado pelas contingências que se apresentam no cotidiano, que os impele a agir, atribuindo, assim, sentidos às regulações presentes nos hábitos, normas e produtos sociais. Ao agir sobre ou com as mediações que se produzem e que levam às práticas, os que até então figuram enquanto “sujeitos” passam a atuar como praticantes. Autores, portanto, das produções sociais, e especialmente dos usos que fazem dos produtos oferecidos ou impostos cultural e socialmente.

Na perspectiva de leitura moderna acerca da cotidianidade, esta se relaciona diretamente com a não-reflexividade, traduzindo-se por atos mecanizados, modelados, repetitivos e alienados. Porém, a possibilidade de perceber os espaços e ações de criação e iniciativa nessa cotidianidade abre espaço para ponderarmos acerca do consumo a partir das mediações dos sujeitos que, ao atribuírem *sentidos e usos* (CERTEAU, id. *ibid.*) aos produtos culturais, também atribuem valores e significados culturais a esses produtos, corroborando, portanto, outras possibilidades de compreensão sobre o consumo, que extrapolam a mera reprodução e interiorização de valores e sentidos (e mesmo propósitos) atribuídos aos produtos pelos poderes instituídos. Uma passagem de Certeau (*id. ibid.*, p. 94), na qual ele discute *o uso ou o consumo*, é apropriada para incorporar-se a tais proposições e pensar nas ações instituintes presentes nas práticas.

Muitas vezes esses indígenas colonizados pelos espanhóis usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas de dentro – não as rejeitando ou transformando (embora isso também ocorresse), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir (p.94)

³⁴ O termo é utilizado para conceituar os que “agem” nos territórios regulados pelo poder instituído, usando, a seu modo, as regras que lhes são supostamente impostas.

Tal proposição nos ajuda a compreender essa negociação do social, com o subjetivo e das regras e normas com os desejos pela possibilidade criada culturalmente para os sentidos de suas ações. Convém trazer para essa discussão a noção de espaço enquanto *lugar praticado* do pensamento de Michael de Certeau. A diferença entre lugar e espaço estabelecida no pensamento do autor permite compreender o espaço não apenas como lugar ordenado pela totalidade de normas e regras que procuram delimitar a ação dos sujeitos, mas também como produto das complexas tramas e táticas tecidas nos usos e consumos dessas regras pelos sujeitos em suas relações socioculturais, entendendo os espaços, portanto, como “lugares praticados”, produzidos culturalmente pelos usos e sentidos que se estabelecem em cada contexto. Por essa proposição, aludindo à atmosfera intocável dos milagres que falam da porção enunciativa dos discursos, os sentidos dados à norma extrapolam as ramificações do controle, sem, contudo, se opor a ele necessariamente. Esses sentidos não colonizados co-habitam os territórios regulados sem disputar o espaço dessas regulações. Assim também se apresenta a festa barroca na qual *a subversão está codificada, na medida em que transgride a ordem conhecendo o lugar da ordem e não o questionando radicalmente, mas o próprio código é subvertido pelos “sfumatos” entre a festa e a sociabilidade quotidiana.* (SANTOS, 2006, p. 211)

Levando tais ponderações para a discussão proposta por Barbero (2000) acerca da televisão diante das mediações, mas que também podemos pôr em diálogo com a discussão acerca da cultura de massa trazida por Canclini (1999), e, por conseguinte, dos processos de produção das subjetividades, mostra-se pertinente a desestabilização dos planos de significação que se articulam pela noção de reconhecimento presente no racionalismo dominante, segundo a qual reconhecer é sinônimo de redundância, relacionado ideologicamente à alienação. Na perspectiva de interpelação, contudo, o reconhecimento “reconhece” a não passividade do sujeito e sua não-fragmentação do coletivo pelos movimentos de constituição e reconstituição que inscrevem e onde se inscrevem no que o autor chama de tramas simbólicas das interpelações (BARBERO, 2001, p. 316).

Considerando-se esse processo – que aparece defendido pelos autores sob denominações e contextos diversos, mas que, em síntese, representa essa não passividade e capacidade de transformação e criação dos sujeitos –, podemos

considerar que nas tramas das *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995) enredar-se-iam valores e sentidos trazidos da experiência de viver na transitoriedade, no risco e com expectativas baixas diante das desigualdades sociais e pela arbitrariedade da colonialidade do poder (SANTOS, 2006). Paradoxalmente, para o autor, o otimismo pulsaria da potencialidade coletiva diante do risco de viver. Isso tornaria os cruéis contextos dos processos de globalização e de exploração da diferença campos férteis às subjetividades emancipatórias.

Aqui, a discussão nos remete a Barbero (2000) em outra proposição acerca dos novos regimes de visualidade e a deslocalização dos saberes que nos permitem compreender esse movimento de mutação. Ao entender essa deslocalização como catalisadora dos movimentos presentes na sociedade, torna-se possível pensar os sentidos que se produzem nas mediações produzidas pelos sujeitos no diálogo e produção de um *saber mosaico* (p.90), que leva a considerar em consonância com as palavras do autor (p. 94) no referido texto: *É disperso e fragmentado que o saber escapa dos lugares sagrados que antes o continham e legitimavam, e das figuras sociais que o detinham e administravam.*

Por caminho semelhante, e não desconexo desse saber mosaico, as subjetividades emancipatórias, bem como a subjetividade desestabilizadora³⁵, fundam-se num *ethos barroco*³⁶ que, em consonância com o estilo artístico, permitiria maior autonomia e criatividade das margens e periferias pelo caráter aberto e inacabado que a falta de poder central lhe confere (p. 205).

O barroco é forma excêntrica de modernidade ocidental, com forte presença nos países ibéricos e nas suas colônias da América Latina. A sua excentricidade deriva do fato de ter ocorrido em países e em momentos históricos onde o centro de poder era fraco, procurando esconder a sua fraqueza através da dramatização da sociabilidade conformista.

O Barroco, sendo gestado em um tempo de crise e transição, deixa marcas em seu estilo de conformismo e ao mesmo tempo de subversão. Falta-lhe a universalidade devido à fraca referência dos centros de poder, sobra-lhe a criatividade na representação do dominante. À subjetividade barroca, em paralelo, faltam as certezas das leis universais, em transição, porta, concomitantemente, a necessidade de esgotamento dos cânones e a aspiração aos mesmos.

³⁵ Sobre esse conceito consultar, especialmente, Santos (2000).

³⁶ Santos (2006), baseia-se no lócus barroco da América Latina para desenvolver essa reflexão.

O local, nessa perspectiva, ganha uma dimensão diferenciada, por *novos mapas*, que não se compreende por meio da oposição local x global. Exatamente por isso, nos permite, também, pensar de modo menos fatalista os mecanismos de subjetivação dos processos hegemônicos.

A subjetividade barroca privilegia e investe no efêmero, na transitoriedade, no local porque não faz planos para sua repetição continuada. Porém, nela, o local aspira a um outro espaço, diferente da ortotopia. O local significa uma direção diante do esgotamento dos cânones dominantes. Para Santos (2006, p.207), *a subjetividade barroca é contemporânea de todos os elementos que integra, e, por isso, desdenhosa do evolucionismo modernista. A temporalidade barroca é a temporalidade da interrupção [o que] permite a reflexividade e a surpresa.*

É importante entender o papel desses dois elementos como potencializadores dos indícios emancipatórios. A ausência de direção exige uma auto-reflexividade, enquanto que a surpresa vem da suspensão que se produz pela interrupção. Juntos, ao provocar o espanto e a novidade, esses elementos conferem à subjetividade barroca um caráter aberto e inacabado que permite pensá-la e impulsioná-la enquanto processo, não como terminalidade dada. O extremismo das formas no barroco permite, ainda, interromper as aparentes continuidades que podem fazer com que uma representação deslize para seu oposto de modo imprevisível e desassossegador. O que, quanto à subjetividade, corrobora *a turbulência e a excitação necessárias para continuar a luta pelas causas emancipatórias, num mundo onde a emancipação foi subjugada pela regulação* (SANTOS, id. *ibid.*, p. 208).

Contudo, a melhor imagem das características do estilo barroco que contribui para pensarmos a produção de subjetividades com potencial emancipatório é trazida pelos processos de *sfumato* e *mestiçagem*, conforme proposto por Santos (id. *ibid.*) por permitirem aproximações de lógicas diferentes e criar novos sentidos a partir dos fragmentos dos sentidos que destrói. No *sfumato* os contornos diluídos de modo que se saiba da presença das formas, mas que não possa reconhecer suas fronteiras permitem conceber a coexistência de concepções culturais diferentes sob novas coerências. Como nos fala Santos (id. *ibid.*, p. 208):

Só por recurso ao sfumato é possível dar forma a configurações que combinam os direitos humanos ocidentais com outras concepções de dignidade humana existentes em outras culturas.

Em um jogo semelhante à cabra-cega com Golias, a subjetividade barroca parece permitir caminhar pelos não-caminhos encontrando, assim, impulso para a busca emancipatória esmaecida. Por seus indícios de construções possíveis em resposta aos dilemas trazidos pelas formas contemporâneas de subjugação político-cultural, especialmente quando este campo se torna particularmente indissociável dos aspectos econômicos. Esse diálogo entre as perspectivas trazidas por Canclini (1999, 2003 e 2005) e o conceito de subjetividade barroca de Boaventura de Sousa Santos parece permitir o aprofundamento dos estudos acerca dos processos de produção de subjetividades emancipatórias e suas possibilidades de ampliação, tornando a utopia um projeto realizável se pensada como alternativa de construção de um novo regime de relações sociais.

1.5.1 - O que é que a baiana tem? A “cultura ordinária³⁷” nas redes de práticas e subjetividades

Ordinário (adj.) *Que está na ordem usual das coisas; habitual comum. 2. Regular, periódico, freqüente. 6. O que é habitual.*³⁸

Como voltarei a discutir adiante com Larrosa (2004) e antecipando no processo aqui proposto a perspectiva de pensar por/com novos mapas trazida por Barbero (2001), lutar pelas palavras é uma luta por um pouco mais que palavras, uma luta por seus sentidos e pelo que ajudam a construir ou invisibilizar. Trata-se de uma luta travada com o campo semântico e que busca imprimir a ele outros possíveis usos e sentidos culturais que possam esquivar-se ou enfrentar o poder, o controle e os mecanismos de subjetivação que tatuam nas práticas uma simulação de universalidade e fixidez.

Do casamento da expressão utilizada por Certeau (1994)³⁹ com os significados que tem sua tradução para o português, uma primeira discussão faz-se necessária para minimizar as dúvidas sobre o uso do termo. O sentido aqui atribuído à expressão deseja uma aproximação com o sentido atribuído na sua versão em francês, desconsiderando nessa discussão os outros significados para a palavra em nosso idioma, de tom depreciativo, com o qual geralmente é identificado o termo. Como uma língua não se reduz à sua semântica, o sentido cultural com o qual é posta em prática soa mais fortemente como relevante. Daí a sensação de estranheza ao utilizarmos a palavra, que culturalmente conota depreciação, para falar de uma prática valorativa. Sem perder de vista o sentido desqualificante do termo, ousar marcar a posição de mantê-lo, para que em sintonia com as concepções culturais e ideológicas que herdamos/aprendemos sobre as práticas cotidianas, da escola em especial, possamos subverter os sentidos e significados

³⁷ Certeau (1994).

³⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

³⁹ A expressão original em francês *ordinaire* foi traduzida para o português como ordinária, seu uso na língua de origem do texto refere-se mais propriamente ao que é habitual, comum.

não só da expressão, mas, sobretudo, do que entendemos sobre as “reles práticas cotidianas”, enaltecendo o que no registro dominante tem sido usado para depreciar. Com isso, pretendo aproximar-me dos significados semânticos permitidos em nosso idioma de um sentido cultural mais sintonizado ao *ordinaire* dos franceses.

O retorno crítico do ordinário, tal como o compreende Wittgenstein, deve destruir todos os tipos de brilharecos retóricos de poderes que hierarquizam e de nonsense que gozam de autoridade (CERTEAU, 1994, p. 72).

Para falar da *cultura ordinária* presente, também, nos espaços da formação de professores e da identidade própria conferida às subjetividades que nelas se enredam e, ainda, para vislumbrar em sua existência a presença de práticas emancipatórias, tanto nos currículos como nas subjetividades que neles também se produzem, é preciso um estudo do currículo e da cultura no qual o sujeito não seja compreendido como mera subjetividade.

Isto implica em considerar que, mesmo que circulem nos currículos e na própria cultura escolar⁴⁰, textos culturais dotados de valores ancorados, ou a serviço da dominação e da regulação, povoando subjetivamente o espaço ético-político, a organização complexa dos sujeitos permite produzir objetivamente suas realidades em ações/desejos estranhos a essa regulação.

Porém, ao considerarmos algumas argumentações acerca da produção da identidade e dos elementos de subjetivação inseridos nos mecanismos sociais, entre eles o currículo escolar, percebemos que muitas consideram determinante o peso desses aparatos sobre as concernências ao modelo de mundo, político, cultural e especialmente, econômico, minimizando ou mesmo aniquilando a validade daquilo que lhe escapa. No mesmo sentido, essa premissa pode ser considerada presente nas argumentações e ações que, tendo a escola como instituição social de maior abrangência, atribuem a ela a responsabilidade pelo sucesso ou declínio dos modelos de sociedade. Pois os mecanismos implícitos em sua cultura, currículo e função constituiriam a possibilidade privilegiada de produção do sujeito.

No entanto, esta noção do sujeito enquanto indivíduo social considera apenas uma das dimensões que o compõem, mas que na realidade se junta às dimensões

⁴⁰ Embora o espaço da formação superior acrescente hábitos, costumes e valores próprios da cultura universitária (Certeau, 1995), considera-se que a relação estabelecida nesse espaço guarda elementos marcados pela “cultura escolar”, informando convencionalidades de ação no/sobre o espaço educativo formal entendido como “escola”.

do vivente e do psíquico. Ela representa a reafirmação de certas regras, valores e ajustes que conferem previsibilidade à ação junto a outros indivíduos, ou seja, a dimensão que abarca o processo de socialização permanente do indivíduo e que, por essas necessidades de adequação, implica em certa sublimação da psique e negligência das vivências cotidianas. Essa dimensão, pelo próprio processo em que se insere, responde ao que sobre o sujeito humano pode incidir um projeto de mundo. Considerando-a, é possível planejar ações e ideologismos planejadores e de ajustes às engrenagens sociais. Isto implica uma realização sobre a porção pretensamente mecanizável do humano, dada por sua necessidade imanente de se socializar.

Porém, ela exclui, não somente as demais dimensões desse humano, como o elemento impulsor do seu conjunto, o desejo, o diálogo permanente e também emocional entre o querer e o agir. Nesse sentido, temos, assim, que o modelo racional que sustenta as argumentações sobre os processos de subjetivação, se não desconsidera, ao menos, subestima a porção emocional, tendo no racional algo de transcendente (MATURANA, *op.cit.*, 1999).

Podemos nos arriscar a interrogar, ainda nessa direção, até que ponto esse humano está sujeito. Até onde eu desejo e minha condição de reflexividade humana corrobora. Quero responder à interrogação com uma provocação, que certamente não esgota a questão. Diria que o humano está sujeito até o momento contingente em que precisa agir, necessitando pôr em prática sua reflexividade - que é permanente mesmo quando não formulada, ao contrário do que pensam alguns autores, defensores da ideia de que a vida cotidiana é mero espaço/tempo de não reflexão e de automatismos – e seus desejos, negociados com seus valores e condutas. Essa propriedade, de não se manter estático frente ao viver, faz do sujeito humano um praticante no sentido cereteuniano do termo.

Essa proposição nos ajuda a compreender essa negociação do social com o subjetivo e das regras e normas com os desejos como possibilidade criada culturalmente para os sentidos das ações dos sujeitos sociais. Convém retornar aqui a noção de espaço enquanto lugar praticado, conforme o pensamento de Michel de Certeau (1994). A ideia/noção nos ajuda a perceber como os sentidos podem ser modificados pelo que Larrosa (*op.cit.*, 2004) chama de vivificação do discurso.

Há estudos que afirmam (SACRISTÁN, 1999; CANDAU, 2003) que as formas culturais próprias da escola relacionam-se com a cultura – tanto com a concepção

subjacente ao projeto da instituição escola, quanto com a cultura enquanto artefato adequado ao currículo – apontando um padrão nesta relação e o fato de que a definição deste padrão, por sua vez, permitiria captar relações de poder implícitas nos currículos e nas práticas. Há, por outro lado, indícios que nos permitem considerar que a cultura ordinária praticada por cada escola, a partir de sua identidade singular, não reside apenas no padrão comum a todas as escolas, pois em cada uma delas também estão presentes elementos diferenciados das relações de poder, reconhecidos e atuantes, permitindo a co-habitação, no mesmo universo, de formas culturais próprias do “lugar” e de subjetividades estranhas à colonização da qual não podem fugir (CERTEAU, op.cit., 1994), com sentidos mediados pelas redes de saberes/fazeresses/valores dos praticantes.

Assim, se a cultura escolar guarda elementos passíveis de subjetivações concernentes aos propósitos estabelecidos nessas e por essas relações de poder, as mediações estabelecidas por seus sujeitos guardam possibilidades concernentes aos valores e desejos próprios de suas identidades e de suas culturas de referência, posto que o *sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações* (NAJMANOVICH, 2001, p. 93).

A possibilidade de expressão do sujeito em identidades descentradas (HALL, 1997), diferenciadas do essencialismo identitário, corrobora a noção de um sujeito “fluido”, ou seja, que, assim como as identidades individuais e coletivas, nunca é, apenas está. Estando o sujeito em sua expressão que extrapola a dimensão de indivíduo social, mecanizável e inconsciente, estão as identidades num constante movimento de criação e produção de sentidos, práticas, hábitos e significados negociados nessas redes que constituem o viver cotidiano que nem sempre reconhecem fronteiras entre as oficialidades, as normas, os valores e as alternativas, a informalidade e os desejos. As identidades, portanto, das escolas e de seus indivíduos podem ser entendidas, com Pais (2003, p. 175) como,

“diatópicas”, um pé numa cultura e outro noutra [s], como transparece nos poemas dos emigrantes portugueses. Estamos permanentemente a embaralhar os papéis da nossa identidade no baralho da representação quotidiana. Somos nómadas da nossa própria existência, de um modo que nos torna multifacéticos, polimorfos, incoerentes.

Falar dessa cultura comum, do seu aspecto usual ao mesmo tempo que singular e específico, não é fazer uma proposição meramente crédula sobre a

realidade das escolas e dos cursos de formação de professores numa asserção ingenuamente otimista, como poderá parecer a alguns tipos de análise desse estudo. Significa chamar a atenção para *as maneiras de pensar investidas nas maneiras de agir*, do que, à primeira vista, podem atrelar as práticas cotidianas e os saberes nelas envolvidos a permanências de meras repetições, irreflexões, mecanicidades e percepções veladas nessas práticas.

Não significa, pois, uma proposta de negação da *irreflexividade histórica* (LOPES, 1999, p.139), na cotidianidade ou aos aspectos velados que levariam ao passo seguinte da imobilidade. Porém, a mesma contingência que pode imobilizar também coloca em movimento a dimensão do criar (CASTORIADIS, 1987) necessária ao viver humano.

Por outro lado, Pais (2007) aponta um movimento passível de intervir na realidade social por meio das representações que a refletem e que trariam a oportunidade de legitimar novas representações na sua *circulação social*. Tal movimento nos indica, nas palavras do autor, que

as convenções sociais reproduzidas no dia-a-dia estão pendentes de um controlo reflexivo por parte dos sujeitos. Sujeitos a quê? Ao peso dessas convenções, embora de um modo não inevitável. Quer isto dizer que entre realidade (normativa) e reflexo (cultural) não há uma simples correspondência mecânica, há também oportunidade para que esse “reflexo cultural” possa intervir na reconstrução da “realidade social”, ou seja, há lugar à reflexividade transformadora (p.25)

A circularidade que se estabelece não remete a uma contradição na análise, mas a um reconhecimento dos sujeitos presentes na negociação de suas identidades que se produzem culturalmente, mas que não se fixam essencialmente nos territórios que os regulam.

Assim, se está a cultura escolar “engessada”, *pouco permeável ao contexto em que se insere* (CANDAU, 2000, p. 53), e se essa cristalização impõe no dia-a-dia modos homogêneos e repetitivos dos espaços educativos formais lidarem com o conhecimento por formas estereotipadas, a cultura produzida pela interferência do *caminhante inumerável* (CERTEAU, 1994.), com seus valores e sentidos, permite enredar outros processos de conhecimento e outros saberes⁴¹ no murmúrio das salas de aula.

⁴¹ Apenas narrados pelo que Wittgenstein, trazido por Certeau, chamou de linguagem ordinária.

A cultura ordinária é produzida pelos sujeitos no uso e no consumo das normas e regras que lhes são impostas, mas também na criação de “outras regras” que dialogam com as necessidades e sentidos específicos dos seus hábitos, costumes e práticas cotidianas. Esta produção faz-se presente em incontáveis circunstâncias e pode ser captada também fora desses espaços (p. 57)

Essa proposição nos permite ponderar que, mesmo que existam demarcações, discursos e práticas constitutivas do currículo e da cultura escolar, os conhecimentos, saberes e táticas dos praticantes dessa cultura e desse currículo criam espaços interpenetrados pelos sentidos que atribuem a esses dispositivos como norma. Criam, assim, uma ponte entre a cultura escolar, a cultura da escola e as culturas individuais numa produção cultural própria a cada um desses espaços enquanto *lugar praticado*, que dota de vida e identidade cada experiência singular e ímpar de seus cotidianos. À primeira vista, essa identidade pode não estar presente nos discursos, nas falas, nas produções oficiais e nas práticas esquemáticas das escolas, levando a concluir-se que em seu cerne imperariam as homogeneidades e permanências.

Porém, o que há de singular, criativo e próprio a cada experiência faz-se presente nas particularidades, nos discursos extra-oficiais e, sobretudo, na dinâmica das práticas cotidianas desenvolvidas em cada espaço/tempo. O que há de riqueza na cultura ordinária desses espaços educativos escolares é justamente o que não há de comum entre as práticas, experiências e sentidos homogêneos nos aspectos da cultura e do currículo, mas sim no que se produz para infinitas possibilidades de saberes e finalidades nas negociações, significações e mediações do viver cotidiano. Macedo (2006) propõe que o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola.

Em artigo recente, Macedo (id. *ibid.*) aponta suas preocupações acerca das implicações dos modos como vêm sendo abordadas as problemáticas apresentadas nas pesquisas sobre currículo, especialmente entre os anos de 1995 e 2002, que parecem indicar uma dicotomização na/da relação entre propostas e práticas curriculares.

Em sua discussão, a autora aponta que essa distinção data de uma construção histórica da discussão a respeito da própria noção de currículo no Brasil e que autores como Greene (apud: MACEDO, id. *ibid.*) já traziam contribuições para

se considerar o campo do currículo, até então entendido como campo do saber socialmente prescrito, não negligenciando as experiências de sala de aula, ainda que não intencionasse distinguir as dimensões formal e vivida. Na mesma direção, com um sentido de desocultação das práticas de poder e reprodução das estruturas sociais, aponta as contribuições de Apple acerca das necessidades de se considerar o vivido nas escolas nas discussões sobre currículo.

Essa perspectiva, trazida em grande parte por autores que buscam salientar as amarras da cultura escolar, é fundamental para percebermos as produções curriculares e de sentidos que, sem dicotomizar nem hierarquizar esses movimentos, entendem que há um diálogo permanente entre as reproduções das estruturas e concepções que as legitimam e as práticas no sentido certeuniano, saberes e sentidos diferenciados desses propósitos dos modelos dominantes de cultura, conhecimento e escola. É preciso, portanto, fazer essa discussão para além da mera dicotomização entre cultura escolar x cultura ordinária, considerando as singularidades produzidas numa dimensão cultural pelo viver cotidiano dos espaços sociais, nesse caso as escolas e cursos de formação docente.

A partir dessas questões inicialmente abordadas considero que a dicotomização apontada dificulta a percepção da rede para o desenvolvimento da tese o desse debate será fundamental, pois é precisamente por causa dessa indissociabilidade que precisamos fazer o estudo do modo como o propomos.



La condition humaine. René Magritte . óleo sobre tela (1933)

PARTE 2- A LUTA POLÍTICA EMANCIPATÓRIA POR OUTRAS “EPISTEMOLOGIASMETODOLOGIAS”

2.1- “Glória aos piratas, às mulatas, as sereias” - lutas inglórias⁴² de palavras e sentidos com a Orquestração das referências

*Há séculos, no ocidente, a ciência não é ideia, mas realidade instituída e descritível como tal
(CASTORIADIS, 1987, p. 41)*

Uma orquestra pressupõe a organização dos diversos sons, de suas fontes, dos instrumentos, e de todo o conjunto de modo a buscar um determinado efeito na/da combinação entre eles e a composição a ser executada sob a regência de um maestro. Em alusão ao sentido da palavra na música que soma-se à proposta de pensar em *currículo-composição* e, ainda, considerando as questões da “regência” e dos modismos que fazem parte das propostas, práticas e discussões do campo político-acadêmico da educação é que proponho usar a expressão *Orquestração das referências*. Esta seria o processo que rege, em diferentes épocas, os referenciais de pesquisa e as compreensões/explicações dos aspectos empíricos dominantes/hegemônicos em determinadas circunstâncias históricas, determinando as escolhas por autores, conceitos e mesmo objetos de pesquisa como norma e não como opção do pesquisador ou como debate entre diferentes possibilidades epistemológicas. Ou seja, é o uso indiscriminado e tornado quase obrigatório de *ideias que surgem no panorama intelectual e que parecem solucionar todos os pontos obscuros, moda repentina* (Geertz, 1989, p. 13), processo este perceptível ao estudarmos a produção de políticas e práticas curriculares, bem como de suas interpretações.

Ao retomar uma discussão sobre os das redes de subjetividades presentes nos currículos, que seguem modificando os propósitos e caminhos destes e das práticas, compondo os *saberesfazeres* das “*culturas do ser-professor*”, percebi que seria pertinente e produtivo recorrer às discussões acerca do hibridismo. Mas isso me levava a certa resistência, derivada do medo de recair sobre termos, conceitos e

⁴² Falo em lutas inglórias não por entendê-las como perdidas, mas sim por entender que embora sejam efêmeras como as dinâmicas nos cotidianos precisam ser percebidas e valorizadas, ainda que não constituam permanências.

debates já muito oxidados, menos por sua recorrência do que pelo uso frequentemente viciado, superficial e limitador de palavras, sentidos e ideias. Percebendo isso, comecei a refletir sobre esse processo para pensar epistemologicamente os discursos, políticas e práticas da formação de professores, como também nossos modos de entender/lidar com a relação “discurso/realidade”, buscando superar os preconceitos e dissociações que emergem desses “modismos”.

Conforme discutido por Cinelli e Garcia (2007) em artigo anterior, é no sentido de superar as cegueiras produzidas pela modernidade e pelos modernos em todos os seus aspectos e pela ciência moderna em particular, mas não com menor amplitude, que argumentamos existir nos estudos *nosdoscum* os cotidianos uma possibilidade - potencialmente maior do que nos quaisquer outros estudos/pesquisas que epistemologicamente estejam inseridos nas disputas do campo paradigmático da ciência moderna – de *superar as cegueiras desenvolvidas, incorporando aos possíveis modos de perceber o mundo convicções, saberes, fazeres e “sentires” diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades que somos.* (OLIVEIRA, 2007, p. 65).

Partimos do entendimento de que produzimos nossas cegueiras inseridos nos contextos culturais em que vivemos. Cada cultura produz conhecimentos e desconhecimentos. Nesse sentido, Geertz (2001: 66) aponta o pioneirismo da antropologia ao afirmar que *fomos os primeiros a insistir em que vemos a vida dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que os outros nos vêem através das deles.*

Como aponta Cinelli em sua tese (2007), ao trazer para a discussão um extrato da carta escrita por René Magritte a Michel Foucault, *o conhecimento e a ignorância produzida por ele afiliam-se culturalmente às experiências e ideias dos homens*, se nossos modos de pesquisar buscam desinvisibilizar o que foi/é ocultado, especialmente, pelo modelo científico da modernidade, por outro lado, em virtude da nossa proximidade cultural e epistemológica ao modelo da racionalidade científica moderna, também nossas práticas de olhar e discursar sobre os cotidianos. também está sujeito a este pensamento que queremos questionar. Como discutido no capítulo em que trato das questões político-epistemológicas-metodológicas da pesquisa, um dos pontos dessa reflexão leva à compreensão de que é necessário desnaturalizar a lógica cultural apoiada no sentido da visão como sendo não

somente a única, mas a que permite, de forma objetiva e neutra, conferir legitimidade ao que se conhece. Questão que podemos notar no trecho abaixo:

“O senhor fará o obséquio, espero, de considerar estas poucas reflexões relativas à leitura faço de seu livro ‘As palavras e as coisas’. (...) Só ao pensamento é dado ser semelhante. Ele se assemelha sendo o que vê, ouve ou conhece, ele torna-se o que o mundo lhe oferece. (...) Ele é tão invisível quanto o prazer e a pena. Mas a pintura faz intervir uma dificuldade: há o pensamento que vê e que pode ser descrito visivelmente. As Damas de honra são a imagem visível do pensamento invisível de Velazquez. O invisível seria então, por vezes, visível? Só com a condição de que o pensamento seja constituído exclusivamente de figuras visíveis. A esse respeito, é evidente que uma imagem pintada – que é intangível por sua natureza – não esconda nada, enquanto o visível tangível esconde sistematicamente em outro visível – se cremos em nossa experiência. (FOUCAULT, M., 2004, p. 28).

A noção de uma correspondência entre o que é visível, logo, considerado real, e o que acreditamos, é questionada também no diálogo proposto por Von Foerster (apud: OLIVEIRA, 2007, p. 54), muito semelhante ao anterior, acerca da tradição moderna de que é preciso ver para crer reforçam a importância de que para um entendimento da complexidade do mundo é preciso saber que também temos que crer para ver.

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2004, p. 787)

A ciência produz discursos que, legitimados por sua coerência interna, são naturalizados sob a chancela de “verdade”. Como mostra Sgarbi (2005) em diálogo com Santos (2000), na matriz discursiva da modernidade está *tanto o conhecimento do outro como sua ignorância (p. 10)*. Dispositivo aprendido nas práticas sociais e ao qual muito recorreremos para marcar os espaços do poder.

No campo da política e pesquisa acadêmicas, as discussões acerca dos critérios do que pode ser considerado pesquisa, do que é e o que não é produção científica, atravessa e é atravessado por esses espaços de poder conferido pelo/com o conhecimento. Logo, é relevante considerar o movimento dos conhecimentos e seus modos de validação para poder questionar o poder autoconferido pelos detentores dos direito à definição do que é ou não conhecimento, ciência e material apropriado para habitar os debates acadêmicos,

duvidando da suposta universalidade que por esse processo emerge do *saberpoder* dominante. Por meio desse questionamento e da desnaturalização da ciência moderna como único modo de conhecimento válido, pode-se pensar na ideia da produção de *um conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2000).

Assim, somos levados a partilhar da ideia de que, ao estabelecermos modelos e um discurso que coerente e racionalmente os sustente, corremos o risco de aprisionar os desvios de sentidos nos usos das palavras e expressões da língua em uma relação cultural que não lhes reconhece a especificidade e as características circunstanciais, cristalizando-as numa única significação, recusando sua polissemia. Contudo, já vimos com a ajuda de Certeau (1994) e continuaremos a discutir com os processos de diferença e repetição trazidos, aqui, por Larrosa (2004) que esse processo de estabelecimento de modelos, muitas vezes produz simulacros nos quais o sentido e a coerência do modelo não se sustentam.

Lembrando de como os discursos também podem subverter a norma e desestabilizar essa concepção prepotente da relação uníssona entre discursos/práticas e sentidos, conto um episódio ocorrido com meu filho, Pedro Henrique, que na época tinha 8 anos. Estávamos voltando de uma festa, numa terça-feira à noite, já um pouco tarde para uma terça chuvosa na Zona Norte, as ruas estavam pouco movimentadas. Olhei para o banco de trás e percebi que Pedro havia tirado o sapato. Irritada com o fato, pois, por diversas vezes, desde que era bem mais novo, já havia exposto os perigos das ruas, dos assaltos aos carros e da necessidade de ele estar sempre pronto para descer (e conhecendo o lado metódico de Pedro, que certamente o faria querer calçar os sapatos antes de descer correndo numa emergência), repreendi-o energicamente repetindo o discurso de modo acalorado.

– Pedro Henrique! Coloca esse sapato, está tarde, chovendo, você sabe que não pode nem dormir nem tirar os sapatos no carro! Podemos ter que descer a qualquer momento!

Pedro Henrique pega os sapatos e começa a calçá-los ao que resmunga:

– Você é muito dramática...

E eu retomo o discurso na tentativa de não esvaziá-lo, pelo comentário:

– Dramática nada, Pedro Henrique, eu estou sendo realista! Você sabe como é essa cidade e sabe que sempre podemos ser assaltados!

Ele, então, colocando o outro sapato calmamente e me olhando por cima dos óculos, me aponta um dedo que depois volta para si e arremata:

– Você chama isso de ser realista, eu chamo de ser dramática...

Voltando à discussão acerca das práticas e dos discursos que não cabem na “ordem geral” instituída para as coisas, podemos, apesar dos *dispositivos do comentário* que levam ao ciclo de repetição dos discursos arriscar afirmar que a diferença subverte a ordem e corrobora outras produções, práticas e subjetividades *fora*⁴³ dessa ordem. Ainda que, talvez porque isso ocorra com(no) processo de produção dos simulacros. Pretendo aprofundar essa proposição incorporando as discussões apresentadas por Larrosa (op. cit.) quando pensa a diferença e a repetição a partir dos discursos como já anunciado.

Esse debate a respeito da *orquestração das referências* e seus subprodutos também leva à necessidade de produzir uma discussão em que se possa considerar os discursos que podem estar ali mas funcionando em outros registros que indicam coerência com outras lógicas e sentidos mais distantes da *ratio*, mas não do *logos*, do viver humano e que acabem por ser tratados como de “menor importância” ou mesmo ignorados, invisibilizados. Para tanto, também será pertinente aprofundar o diálogo com a presença das emoções, do *demens*, no viver e constituir-se humano tal como fazem Morin (2005) e Maturana (1999) em suas obras sobre a questão humana.

Outro processo que também contribui para produzir esse mecanismo das orquestrações, quando pensamos nas políticas e práticas curriculares e nos discursos que as produzem, sustentam e com elas são re-produzidos, é o esvaziamento da experiência. Segundo Larrosa (2004), na sociedade contemporânea a experiência é, frequentemente, substituída pela opinião. Com isso, os processos de produção de saberes e valores que se enredam às concepções do *ser-professor* também sofrem essa prática social (cultural) da busca de opiniões, nas quais pautam-se discursos e ações. Para ampliar essa discussão pretendo buscar contribuições em Santos (2004) ao tratar das questões relativas ao desperdício da experiência no contexto da ciência e da racionalidade moderna.

⁴³ *Fora* é um termo que parece adequado quando se fala em potencialidades emancipatórias das práticas, posto que não implica estar contra, mas sim em outro registro.

O duo moderno informação e opinião atuam, portanto, como imperativos que dispensam a experiência. A opinião – no contexto do que se sucede à informação numa associação intercambiante entre informação, conhecimento e aprendizagem – corrobora o processo da *orquestração das referências* que, tanto na perspectiva da produção do discurso e/ou do modelo das práticas e subjetividades pelas políticas curriculares, quanto na produção científica que a essas questões se dedica, cerca a experiência e o pensar na e pela diferença. O que reduz os discursos, acadêmicos e políticos a uma certa tautologia, a uma circularidade que os realimenta.

Levando a discussão ao diálogo com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos é possível considerar que esse ciclo leva a diferentes *epistemicídios* (OLIVEIRA, 2006) pela aniquilação da diferença que o processo supõe ao universalizar uma verdade particular, tornando inválidos, ininteligíveis ou irreconhecíveis os discursos e práticas que nele não se enquadram. Para isso, é importante considerar a relação entre conhecimento e subjetividade tal como se desenha com a modernidade e, nesse contexto, lembrar que com os discursos científicos instaura-se o modelo da racionalidade científica como modelo único de racionalidade e que isso se constitui discursivamente. A pretensa universalidade das práticas, subjetividades e discursos que, especialmente, com a modernidade se institui como “a” forma “natural” e legítima das relações sociais trata a diferença como anormalidade a ser erradicada o que leva à impossibilidade de compreender o processo emancipatório na perspectiva da horizontalização dos diálogos entre as diferentes culturas, saberes e, ainda, singularidades.

Assim, com Santos (*apud*: OLIVEIRA, 2006, p. 70) é preciso entender que essa relação entre conhecimento e subjetividade ocorrida no interior do paradigma moderno faz com que *o conflito epistemológico desdobra-se num conflito psicológico entre a subjetividade moderna e a subjetividade pós-moderna* posto que *não há uma única forma de conhecimento válido* e que não reconhecer essa multiplicidade também implica em aniquilar, subalternizar ou marginalizar, negando sua existência e legitimidade, as práticas sociais que à multiplicidade se referem.

Quando a informação e a opinião se sacralizam, muitas vezes num esforço pela hegemonia do pensamento, o sujeito reduz-se a um suporte informado da opinião pública ou individual. *Um sujeito incapaz de experiência* (Larrosa, 2004). Posto que opinar, com muita frequência, reduz-se a estar contra ou a favor da informação que recebemos.

O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente e eternamente insatisfeito. A agitação que lhe caracteriza também consegue com que nada lhe passe (op.cit.: p.157).

Estamos permanentemente empenhados em fazer coisas e esse fazer, especialmente quanto ao trabalho, associa-se ao mudar as coisas. Nesse afã que nos impossibilita parar não temos a oportunidade de que algo nos passe. Assim, pensar e perceber produções, práticas e subjetividades *fora* da circularidade vai ao encontro da ideia de um paradigma (?) capaz de *reabilitar os sentimentos e as paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social* (SANTOS, apud: OLIVEIRA, 2006, p. 73).

Ao trazer para discussão as origens e sentidos da palavra *pirata*, Larrosa (2004) traz, também, a possibilidade de pensar a experiência. *Pirata* é aquele que se *ex-põe* atravessando perigos num espaço indeterminado, buscando a ocasião. Ao que acrescento; na expectativa do gozo por colocar-se à prova, pela pilhagem, pela aventura, ou seja, pelo processo mais que o acúmulo.

O radical *per* vem do grego e significa travessia, passagem, percurso. As práticas cotidianas, em sua fugacidade dada pelas contingências, guardam o potencial da experiência pelo que nelas *ex-iste*, pelo que nelas e com elas pode relacionar-se ao radical presente na palavra experiência em Alemão (*Erfahrung*), que associa-se à viagem, ou mesmo, *ex-pôr* (se) ao perigo, conforme explicitado ainda pelo autor.

Assim, sobre a postura político-epistemológica-metodológica das pesquisas *nosdoscum* os cotidianos que buscam captar essa não permanência ou como bem metaforiza Cinelli (2007) em sua tese, quase uma tentativa de *engarrifar fumaça*, podemos dizer que na busca por esses processos, Larrosa nos ajuda a pensar que

Não se pode captar a experiência valendo-se de uma lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se de uma teoria das condições de possibilidades da ação, mas com base numa lógica da paixão (p. 163)

2.2 - O “nó” em nós: culturas do “Ser-professor” – um diálogo com a produção de políticas e a produção de sentidos nos múltiplos contextos da formação

Os jeitos de *ser*, maneiras, modos e sentidos de se perceber e de atuar no mundo, não se restringem aos campos específicos da atuação, embora sejam sempre marcados por eles. Em um grupo de amigas costumamos “brincar” com essas “marcas” culturais-grupais com descrições de figurinos, penteados, acessórios que identificam uma professora, um acadêmico (de diferentes áreas), um profissional ligado à gestão no âmbito das escolas, entre outros perfis. A brincadeira pode, também, se inverter, na tentativa de deduzir a partir desses e de outros indícios a que “campo” pertencem as pessoas analisando suas *vestes-pele* (Mafesolli, 2004).

Tal “brincadeira”, no entanto, não está longe da compreensão da socialidade da qual trata Maffesoli (2006) na qual as trajetórias individuais se organizam em grupamentos sem que a vontade ou a consciência tenha nisso a menor importância (op. cit., p. 133). Ocorre, como expõe o autor, que representamos papéis nos diversos contextos nos quais ingressamos, das diversas tribos que participamos. As marcas representadas também nos figurinos, mas não somente por eles, expressam os gostos e lugares assumidos *nas diversas peças do “theatrum mundi”*. E prossegue, reafirmando, *a propósito da vida quotidiana, como a profundidade pode ocultar-se na superfície das coisas. Daí a importância das aparências (ibidem)*.

Num sentido diferenciado, mas num processo semelhante, Pais (2003) aponta este entrelaçamento-constituição-reflexo ao discutir como, a partir do individual se pode compreender os processos de composição/recomposição individuais enquanto reflexos de imagens suas projetadas na tela do social. Podemos compreender ainda que *o que estamos sendo é uma parcela atualizada do campo imanente de possibilidades que nos circunscreve* (Pereira, 2000, pág. 24).

Para o interesse dessa pesquisa, parte-se dessa ideia para dialogar com as políticas de formação docente, nos textos que as definem, e também nos sentidos que assumem nos diferentes cotidianos de formação. Entendemos que, mais do que representar o individual por si, quando tratamos da discussão dos processos de compreensão do “Ser-professor” presentes nas políticas nacionais e locais e seus

diversos matizes singulares a esses contextos específicos locais e as produções individuais de certa professoralidade, estamos tratando de modos de entender e especialmente “modos de “Ser-professor” que em tais imbricações se tecem. Portanto, estamos tratando do “como” em sua pluralidade. Em outras palavras, estamos falando em culturas de “Ser-professor” produzidas nos e pelos diversos contextos.

2.2.1 - A formação dos professores nos debates acadêmicos e nos múltiplos contextos da formação

*“Vivia a te buscar porque pensando em ti eu ia contra
o tempo”
Chico Buarque*

Se há uma presença marcante, entre as tantas possíveis abordagens acerca da formação de professores, nos debates acadêmicos e nas materializações em políticas curriculares de negociações e disputas de discursos e sentidos para essa formação podemos arriscar pensá-la em termos da nostalgia. Sim, em termos de uma busca pelo que não é, pelo que se deseja tornar, pelo que se idealiza ou se pretende criar como espaço de uma certa enunciação. Mais do que um desejo, por vezes passível de ser compreendido como romantizado, esse desejo está não raramente associado a outros desejos – de políticas externas, de sociedade, de economia e cultura, de subjetividades – nem sempre visíveis na superfície dos textos e discursos que habitam e inventam os valores, modos, práticas e saberes de “Ser-professor”.

A nostalgia, assim como a ironia e a text(ura) em fragmentos, esta última “uma abertura ao terceiro discurso, espaços inabitados de hibridização que pedem por uma diferente forma de leitura” (PALULIS e LOW, 2001: 39) são lugares de resistência. Resistência, “sem ainda desconfiar das palavras”, a algumas ideias que nos perseguem e que, embora fixas, recorrentemente vêm, voltam, saltam e se enroscam em nossos pensamentos e formas de agir, na expectativa de se concretizarem, de ganharem vida e de se efetivarem, no desejo de deixarem de ser ideias.(AMORIM, 2004b, p. 79)

Na esteira desse pensamento podemos nos propor a “ler” essas abordagens sob a ressalva ou mesmo a rasura que se coloca por essa nostalgia, tanto pelas tentativas e inscrições dos discursos como pelas críticas e debates que sobre esses se debruçam quando busca-se discutir-pensar a formação de professores. De todo modo, essa proposta não nos libera de, sem desembaraçar ou tentar tornar plano, perceber esse campo como um “nó” e buscar compreendê-lo seguindo alguns dos fios que o compõem. Também podemos buscar percebê-lo a partir de alguns pontos nos quais esse nó possa ser notado em suas dimensões, sempre parciais diante da impossibilidade de nos colocarmos no lugar de todas as perspectivas possíveis e dos muitos fios que nele se enroscam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Nela convivem termos e expressões que contêm ideias inconciliáveis, como, de um lado, "programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior", "institutos superiores de educação", "curso normal superior", e, de outro, "profissionais da educação" e "base comum nacional" (Pereira, 1999a, pág. 1).

Ao atentarmos para o “formato” dos currículos nas licenciaturas diretamente ou sobre as pesquisas que os discutem poderemos perceber que nos cursos de licenciatura ainda é forte a influência do modelo *da racionalidade técnica*. Segundo Pereira, em tal modelo o professor seria um técnico que tem como função colocar em prática no seu fazer o conhecimento aprendido em sua formação tanto no campo científico/filosófico como no campo da prática. Decorre dessa compreensão que sua formação, portanto, é concebida a partir de grupos de disciplinas científicas e de disciplinas pedagógicas que sustentariam a sua prática futura.

Nesse desenho, embora “reformulado” ou atualizado nos cursos, pelas exigências das políticas nacionais ou por iniciativas “locais”, as disciplinas que correspondem ao conteúdo das áreas específicas pertencem aos institutos ou, mais recentemente, aos centros aos quais corresponde o curso. Num “mosaico curricular”, as disciplinas identificadas como de ‘conteúdos pedagógicos’ são ministradas pelas faculdades/centros de educação. Em uma ruptura que extrapola a matriz curricular de cada curso, essa separação entre o pedagógico e o disciplinar está balizada por compreensões que dissociam o saber do fazer, a teoria da prática, contribuindo para um entendimento tecnicista da formação docente, privilegiando-se a dimensão do

disciplinar em detrimento de conhecimentos mais amplos a respeito do ato educativo. Como observa Pereira (1999, pág. 3), acerca da formação dos professores (licenciaturas) nas instituições de ensino Superior,

em especial nas (Universidades) particulares e nas faculdades isoladas, é a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

Embora do ponto de vista legal a LDBN e as DCNs⁴⁴ tenham indicado a mudança nesse desenho, o que vem acontecendo, não somente por necessidade de adequação a elas, é que as reconfigurações dos currículos nas instituições pesquisadas são orientadas, também, por outras razões, sobretudo às compreensões a respeito do próprio conhecimento, seus processos de criação, divulgação e à forma como se concebe a validade dos diferentes conhecimentos, que influenciam as compreensões a respeito do “Ser-professor” e a concepção dessa formação e de seu egresso em cada curso. Ou seja, localmente esses currículos respondem ao que se “crê”, se deseja e se pode fazer com essa formação.

No caso específico das licenciaturas acompanhadas nesses últimos 5 anos, permanece e se fixa mais fortemente o entendimento do professor como um especialista numa determinada área. Essa compreensão pode ser remetida aos arranjos curriculares das licenciaturas, não apenas nas pesquisadas. Nela, o professor-licenciando precisa, cada vez menos, adquirir “ferramentas” que o permitam “transmitir” de modo pedagogicamente apropriado esse saber e menos ainda entrar em debates mais aprofundados acerca da educação e seu sentido histórico-social bastando, para exercer o seu ofício, o conhecimento de sua área de atuação.

⁴⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP 01/2002); Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (CNE/CES Nº: 280/2007); Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (CNE/CES 492/2001).

Tais compreensões, que não aparecem declaradas em documentos curriculares oficiais das instituições, podem ser percebidas pelos encaminhamentos dados às compreensões da distribuição de disciplinas entre os eixos previstos para formação do professor da educação básica, mas especialmente aparecem nas ações e decisões dessas instituições quanto às disciplinas que compõem a dimensão pedagógica dessa formação. A resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, determina que a tal dimensão seja dedicada 1/5 da carga horária dos cursos, excetuando-se nessa conta – segundo entendimento disposto pelo parecer CNE/CES 197/2004⁴⁵ – as horas dedicadas ao estágio e prática de ensino, bem como às atividades acadêmico-científicas-culturais (horas de atividades complementares). Os encaminhamentos aos quais me refiro vão desde os enxugamentos de disciplinas e carga horária destinadas à dimensão pedagógica – esses mais explícitos, baseados nas compreensões acerca da relevância e legitimidade das disciplinas ditas pedagógicas – até os formatos que essas disciplinas recebem, sendo, por exemplo, migradas para semi-presenciais (EAD).

Outra ação percebida é a argumentação, nem sempre incorporada aos documentos curriculares oficiais, de que essa dimensão é tratada também por outras disciplinas específicas do curso, embora tal argumentação não se verifique nas ementas dessas outras disciplinas. Também argumenta-se que as discussões pertinentes à dimensão pedagógica, presentes nas disciplinas de estágio e prática de ensino, seriam evidência de que o pressuposto na Resolução está sendo contemplado.

A validade de tais argumentações, numa perspectiva conceitual sobre em quais *espaçostempos* da formação poderiam estar presentes os “conteúdos” da dimensão pedagógica, pode dialogar com o pensamento de Alves (1998), defendido por outros autores, como Ferraço (2005), de que a formação dos professores se dá em rede num movimento *praticateoriaprática* que também é atravessado pelas experiências, compreensões e saberes que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória, mesmo antes de entrarmos em um curso de formação de professores.

Contudo, tais compreensões não significam, nem poderiam ser reduzidas a, um entendimento de que os espaços dessas disciplinas ou mais propriamente

⁴⁵ O parecer referido responde à consulta da Universidade Estadual da Bahia de Feira de Santana acerca da interpretação do disposto no art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002 que define o limite mínimo de tempo a ser dedicado nas licenciaturas à formação pedagógica em relação À carga horária total dos cursos.

desses debates poderia/deveria ser suprimido ou secundarizado diante dos conhecimentos e saberes das áreas específicas e sua aplicação na prática pedagógica. O que fica subliminar, por exemplo, na forma como foram propostos e têm sido trabalhados os conteúdos e discussões das disciplinas que migraram para o formato semi-presencial na universidade privada pesquisada, conforme será abordado mais adiante. Outro episódio no qual podemos perceber as compreensões e práticas que se enredam às composições curriculares das e nas licenciaturas foi a discussão ocorrida na UERJ por conta da proposta apresentada pelo Colegiado de Licenciaturas de diminuição da carga horária obrigatória oferecida pela EDU de 270 horas para 180h nos cursos de licenciatura.

Nessa recente reformulação curricular, foi aprovada a redução da carga horária das disciplinas ditas pedagógicas, oferecidas pela Faculdade de Educação. De acordo com a nova deliberação das licenciaturas, com processo ainda tramitando na instituição, reduz-se a carga horária total dessa formação de 270 para 180 horas e mantém-se como disciplina obrigatória apenas Didática.

No decorrer dessa discussão, um depoimento-proposta da professora Nilda Alves⁴⁶ circulou. Nele, a professora levantava as seguintes questões a respeito do contexto histórico-político da formação e das possibilidades locais de atuação da Universidade:

Vamos reconhecer que a organização curricular que temos hoje, em disciplinas – nas quais as teóricas sempre têm precedência sobre as práticas, quando entramos em contato com aquilo que é chamado “realidade” – foi estruturada sob o período napoleônico na França, ou seja, em inícios do século XIX. Mas o mundo mudou imensamente de lá pra cá e o que aconteceu com a Universidade? Nossa reforma universitária, desenvolvida durante a ditadura militar, manteve e aprofundou essa estrutura departamental/disciplinar, com hierarquias formadas e intensas (...). Quando passamos a ser o “lócus” eleito, pela legislação que se formula e por autoridades federais, mais recentemente, de formação do professor tornou-se, segundo a ideia dos desafios a responder nesta formação, incrivelmente, limitante.

Pensemos o caso das universidades públicas, que são sempre as que formulam saídas interessantes. A legislação atual (lei n. 9.394/96) inclui um dispositivo que não tem sido utilizado pelas universidades em nenhum caso, mas que seria de grande utilidade no caso da formação de professores necessária ao momento presente e que nos permitiria ir além da ideia de que é preciso cumprir o decidido e indicado por Conselhos e

⁴⁶ A Professora Nilda Alves atua no campo da formação de professores desde o início dos anos 1980. Foi fundadora e presidente da ANFOPE (1990/1991) e premiada pelo MEC em 2001, como uma das principais responsáveis pela concepção e implementação do Curso de Pedagogia da UFF, em Angra dos Reis em convênio com a Prefeitura, curso de Proposta curricular experimental e de inegável sucesso em seus resultados.

Ordens. Refiro-me ao seguinte: “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.”

As políticas oficiais indicam influências de políticas internacionais no que se refere aos rumos da educação e da formação, mas a implementação destas sempre dependerá de sua interpretação e significação pelas práticas locais. No momento em que essas práticas assumem localmente a preponderância da lei sobre as experiências e encaminhamentos locais podemos considerar que dois processos estão concorrendo para levar a esse resultado. O mais evidente que podemos chamar de “legalismo” se inscreve de certo modo no segundo que é ao mesmo tempo a hierarquização dos saberes, das instâncias da sociedade e das funções que nela se exercem. Nessa escala podemos “localizar” a formação de professores, e as instâncias locais que decidem seus caminhos, na perspectiva desse pensamento, numa escala inferior à instância legal. Isso justificaria a compreensão comum no caso dessa reformulação, como também no caso da reformulação em curso para o curso de pedagogia da mesma universidade de se *adequar a lei*. Tal argumento também é frequentemente utilizado na instituição privada na qual tenho acompanhado e pesquisado os cursos de licenciatura, seja para fazer valer a vontade-imposição de ações ligada às influências e preconizações do pensamento economicista contemporâneo, seja para salvaguardar espaços de ação *nos* cursos relacionados a outros valores diferentes desse pensamento, algumas vezes contra-hegemônicos.

É possível pensarmos com isso que o argumento da lei funciona como mecanismo de poder, geralmente na direção da manutenção do pensamento hegemônico, mas preponderantemente utilizado para fazerem valer acima de quaisquer contestações os valores e crenças que buscamos defender.

A discussão acerca do desenho curricular das licenciaturas, entre outros aspectos, esbarra no que podemos entender como uma “cultura das licenciaturas”, que soma a já naturalizada ordem da preponderância dos saberes científicos/teóricos (muitas vezes específicos de cada área) sobre os da prática, hierarquia que resulta da diferenciação de funções e das competências necessárias para desempenhá-las, como, conforme Santos (1995), entendia Weber. Em outras palavras, essa “cultura” é constituída pelas compreensões provenientes da hierarquização do conhecimento, que atribui maior importância/valor aos

conhecimentos da área de especialização (teóricos, científicos) do que às necessidades de conhecimentos próprios à sua transmissão pela prática docente. Mas, também a compõe, o entendimento do próprio “lugar” que ocupa a licenciatura dentre as ocupações/funções, dado, contraditoriamente, por uma compreensão crescentemente praticista da função docente.

A crescente redução da docência ao ato concreto de “ensinar”, transmitir o conhecimento que se tem, também vem contribuindo para a redução da carga horária destinada às disciplinas “pedagógicas” na estruturação das propostas curriculares de formação, bem como à concepção das necessidades de formação limitadas àquilo que será “aplicado” na prática docente. Esse fenômeno, que vem sendo observado em inúmeras pesquisas e muitas vezes é referido como representando um retrocesso pedagógico em favor de um avanço tecnológico, pode ser pensado na esteira de processos mais amplos relativos ao que se tem entendido como pós-modernidade. Aproprio-me aqui para pensar esse fenômeno do pensamento de Maffesoli (2006), que, ao tratar da metamorfose dos vínculos sociais contemporâneos associa tais processos à ideia de *regrediência*⁴⁷ (M. Cazenave apud Maffesoli, 2006, p. 7). Tal termo representaria um *retorno em espiral de valores arcaicos unidos ao desenvolvimento tecnológico (ibidem)*.

Alguns mal entendidos vêm caracterizando esse debate, que, por sua contradição própria, tem trazido confusões entre a revalorização da prática – em contraposição à prevalência dos saberes teóricos, numa perspectiva de enredamento *prática-teoria-prática* (Alves, 2008) – com um elogio da prática que dispensaria a dimensão teórica da formação. Sobre esse suposto praticismo, artigos nos quais se discutem as concepções e caminhos da formação docente nos últimos anos, vêm apontando que haveria uma

prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, em curso também nas nossas universidades, em decorrência de um movimento de ideias no campo da educação, que vem abraçando desde o início da década de 1990 as ideias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes países (Freitas, 2002), fundadas na epistemologia da prática (Tardif, 1998) e na lógica das competências. (Freitas, 2003, p. 1102)

⁴⁷ Diferentemente do uso que faço de seu pensamento para pensar os processos que atingem a formação de professores, o autor faz uso da ideia para pensar no vitalismo do nativo, do bárbaro, do tribal nas novas formas de vínculos sociais.

Aspecto que, para Duarte (2003), está presente na literatura e nas pesquisas que vêm circulando no campo da discussão sobre a formação docente no Brasil, seja quando se discute a ‘epistemologia da prática’ ou quando se coloca em pauta a questão da prática reflexiva no trabalho do professor. Essa última questão, abordada por Perrenoud (2002), estaria relacionada à abordagem de Donald Schön sobre a formação do professor reflexivo. O autor defende que tais perspectivas contribuem para uma aproximação ao pensamento neoliberal nos caminhos da formação, especialmente ao contextualizá-la no bojo das reformas educativas em diversos países, no que tange à *desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico e do conhecimento escolar nos estudos de Donald Schön (ibidem. p. 613)* que se relacionaria ao universo ideológico do pragmatismo neoliberal.

Em que pese o fato da apropriação dos discursos desses autores para a legitimação das perspectivas pragmatistas e praticistas de formação, conforme argumenta Duarte, creio ser preciso compreender a complexidade da questão e das dimensões negligenciadas, tanto pelas políticas de inspiração neoliberal como por Duarte, a respeito da importância atribuída pelos autores à revalorização dos espaços de prática docente como espaços de aprendizagem e de criação de conhecimentos sobre currículo e sobre a docência, na perspectiva da circularidade prática-teoria-prática, que não se reduz ao chamado ‘praticismo’.

O que melhor pode ser compreendido a partir do pensamento de Nilda Alves (2008), que mostra os limites do pensamento dominante, e a cisão teoria/prática que o caracteriza, ao explicitar a necessidade de sua superação para entender-se a escola, local em que

(...) ao mesmo tempo em que se cria teoria, se busca criar soluções – sempre parciais e aproximativas, porque se trata de processos humanos, que tentam responder a problemas existentes, localizados e datados.

É assim que, neste “espaçotempo” tão prático quanto da prática como é a educação, os estudos (teóricos) se desenvolvem ao mesmo tempo que se buscam alternativas (práticas). (p. 96)

Ou seja, a revalorização da prática não é uma defesa do praticismo, mas da indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Por outro lado, essa “tendência” ao praticismo, identificada por Duarte, pode ser observada na forma como vem sendo reestruturado o desenho curricular das licenciaturas. As disciplinas específicas da formação docente ou de caráter pedagógico vêm sendo,

cada vez mais, trabalhadas com base nas possibilidades de minimização de custos, sem que sua importância para uma formação mais crítica e completa seja considerada. Nesse sentido, muitas universidades vêm propondo redução de turmas e implantação de disciplinas em EAD, minimizando os espaços de debate e interação necessários à formação efetiva do educador. As disciplinas comuns a vários cursos de licenciatura, ou outras, cujos conteúdos são considerados próximos, são ministradas em turmas que reúnem alunos de vários cursos ou diferentes disciplinas consideradas “afins”. Tais turmas passam a ter, não apenas uma quantidade maior de alunos, como também uma abordagem do conteúdo mais genérica, de modo a atender aos diferentes cursos ou, ainda, a essa “junção/aproximação” dos conteúdos das diferentes disciplinas ministradas por um mesmo professor, no mesmo horário, em uma única turma.

Outra alternativa utilizada nesse mesmo sentido está nas disciplinas que gradativamente estão passando para o formato EAD, ou semi-presencial, que também tem por característica reunir vários cursos ou turmas. Um dos critérios declarados para a escolha de disciplinas que migram para tal formato é o da “alta escalabilidade”.⁴⁸ Contudo, o discurso que sustenta a migração das disciplinas para esse formato e ampliação da oferta de disciplinas semi-presenciais remete-se ao discurso das políticas governamentais sobre a ampliação da oferta de ensino superior, principalmente em locais nos quais a presença de universidades públicas é pequena ou ausente. É o que aparece no trecho de entrevista a seguir, concedida pela coordenação do NEAD ao jornal folha dirigida:

*somente no período de 2007, o país teve 1.181 cursos a distância, o que representa crescimento de 32,8% em relação ao número de cursos oferecidos em 2006. A tendência é crescer ainda mais nos próximos anos, já que é uma ferramenta que democratiza o ensino, em todos os níveis.*⁴⁹

Associados aos aspectos apontados por Ball (2001), no que se refere à preponderância dos valores relacionados ao campo econômico sobre os demais campos da sociedade na contemporaneidade e na definição das políticas curriculares, tais encaminhamentos contribuem para alimentar a lógica já presente

⁴⁸ Essa expressão diz respeito à possibilidade de reunião do maior número possível de alunos, ou seja, são escolhidas as disciplinas comuns a mais cursos.

⁴⁹ Disponível em <http://noticias.unigranrio.edu.br/blog/2008/08/18>

no campo das licenciaturas de que as discussões e disciplinas relacionadas ao campo pedagógico, de forma mais geral, são dispensáveis à sua formação como professores ou responsáveis pelo ensinamento dos aspectos técnicos do magistério, o “como fazer”, reforçando o caráter praticista apontado anteriormente.

No processo de implementação de uma das disciplinas da formação em formato semi-presencial, a resistência apresentada pelos alunos a essa alteração se misturava nas argumentações ao próprio questionamento da necessidade da existência da disciplina. O que pode ser notado em algumas de suas falas:

- *Se essa disciplina não é importante porque não tiram logo ela do currículo e deixam esse tempo para vermos alguma coisa mais útil para a nossa formação?*
- *Se essa disciplina fosse realmente tão importante quanto estão dizendo, porque seria dada à distância se as outras não são?*
- *Tenho outras disciplinas pra me preocupar do próprio curso, se quisessem que a gente aprendesse alguma coisa com essa não seria feito isso...*⁵⁰

Embora a lógica economicista possa dar conta de explicar boa parte dos encaminhamentos que hoje afetam a formação nas licenciaturas em instituições privadas, o que contribui para que tal quadro se instaure é um pensamento acerca da formação que não fica restrito aos cursos das universidades privadas. Ele encontra-se enredado no que pode ser entendido como “cultura da licenciatura”, uma compreensão da formação orientada pela racionalidade técnica, especialmente, e por serem também os indivíduos e grupos que compõem os contextos da produção de políticas e práticas – para e das licenciaturas – produtos e produtores desse mesmo pensamento. Muitas vezes é possível notar que os encaminhamentos dados aos desenhos curriculares são em certa medida contraditórios aos propósitos indicados pelos textos curriculares das políticas de formação ou levam em consideração parte das orientações desses documentos que se mostram mais afinadas aos valores e concepções de formação dessa “cultura”. Tais seleções também parecem privilegiar orientações que permitam encaminhamentos para os desenhos curriculares contemplando, em primeira instância, valores preconizados pelo campo econômico e da competitividade (Ball, 2001). Assim, embora nas

⁵⁰ Comentários de alunos registrados em dois diferentes momentos: na aula de apresentação da disciplina Ciências da educação I para as turmas de História, Artes Visuais e letras e no dia da avaliação presencial da referida disciplina ao final do período letivo.

diretrizes curriculares para a formação de professores em licenciaturas de graduação plena⁵¹ esteja exposto que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

(...)

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

podemos nos questionar sobre o que se espera desse professor quando, em sua formação, o desenho curricular efetivamente constituído indica que os conteúdos propriamente pedagógicos podem ser “enxugados”. Ainda, na seleção e interpretação dessas diretrizes, é possível nos questionarmos sobre o porquê de, em um rol de orientações para esse currículo e a expressão política dessa formação no Projeto pedagógico dos cursos, exposto a seguir, promove-se a “obediência a algumas orientações e negligenciam-se outras, sugerindo que é desejável e viável esse enxugamento e a migração de disciplinas que contribuiriam para contemplar o que é exposto como importante de ser garantido para essa formação para esses formatos diferenciados. Dizem as DCN:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

(...)

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

(...)

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da

formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate

contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o

desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

⁵¹ CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

VI - conhecimento advindo da experiência.

Ao mesmo tempo, comparando o texto das DCN com o Projeto Pedagógico de um dos cursos da instituição pesquisada e com as orientações (não sistematizadas em documento) para a racionalização das matrizes dos cursos e de seus formatos para oferta, é possível notarmos que esse mesmo processo ocorre na seleção das orientações a serem seguidas, fazendo uso delas para legitimar tanto os propósitos da instituição como a concepção de formação intrínseca a essa 'cultura das licenciaturas', conforme evidenciado pela leitura do fragmento a seguir.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

(..)

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

Na interpretação, ou melhor compreendendo a partir de Certeau (1994), nos usos dados pelo curso buscando atender às exigências de comunicar em seu Projeto Pedagógico de que modo estaria previsto contemplar o parágrafo referido e mesmo os propósitos mais gerais da chamada flexibilidade para uma formação que contemple o disposto nas Diretrizes, esses propósitos entram inevitavelmente em negociação de sentidos, desejos e possibilidades com outros. Alguns usos podem ser entendidos a partir dos próprios limites dos formatos curriculares dados pela Instituição, como é o caso da associação da condição de flexibilidade colocada pelo art. 14, § 1º. O texto das diretrizes parece associar-se à necessidade de experiências locais que alimentem uma base comum nacional. É possível perceber nesse trecho a aproximação com os eixos de formação docente, inicialmente

abordados em pesquisa realizada pela Prof^a. Nilda Alves em cursos de licenciaturas e que deu origem à sua proposição pela ANFOPE, consolidada nos 4 eixos da formação⁵²: trabalho e pesquisa; qualidade da formação teórica do profissional (direção política que privilegia o compromisso social e a) democratização da escola; ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar. A incorporação dessa orientação para contemplar o item relativo à flexibilização curricular está assim apresentada no Projeto Pedagógico desse curso:

duas opções foram encontradas pela equipe de professores do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unigranrio para flexibilizar o currículo: a primeira foi a inclusão da disciplina “Tópicos Especiais em Arte Educação e Cultura”, uma vez que sua ementa pode sofrer variações semestrais, ora tendendo mais para as questões da Educação, ora tendendo mais para as questões culturais ou por fim, para as questões de ordem artístico-estéticas. A outra possibilidade que encontramos para flexibilizar o currículo foi através da disciplina Artes Visuais VI: Laboratório de Ideias Pedagógicas, onde o professor, partindo das experiências e lacunas da turma vai levá-los a se apropriarem de metodologias e técnicas de desenvolvimento e aplicação de projetos pedagógicos no âmbito das Artes Visuais para a educação básica.

O curso prevê situações não presenciais de aprendizagem seguindo as tendências da contemporaneidade para maior flexibilidade e conectividade no processo de ensino e aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) apontam novos caminhos à democratização do acesso ao ensino, à flexibilização da aprendizagem, bem como ao desenvolvimento de autonomia de estudo pelo aluno e, sobretudo, a potencialização do trabalho docente. Dessa forma, sempre buscando atender às mudanças decorrentes do impacto positivo dessas tecnologias, a UNIGRANRIO desenvolve ações que visam à satisfação das demandas profissionais e subjetivas da atualidade, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico do Curso e com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

Nesse sentido, o curso enriquece seu processo de ensino-aprendizagem prevendo a utilização de diversos recursos metodológicos possibilitados pelas novas TICs, dentre eles a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle, como inovação de sua prática metodológica. Na instituição, o ambiente virtual cumpre o papel de agregar valor ao crescimento e atualização, tanto na formação discente quanto docente. (PPC – Artes, pág 08)

Observamos, na comparação entre os dois textos, que o enxugamento observado nas disciplinas pedagógicas nos currículos das licenciaturas é respaldado por uma leitura seletiva das DCNs que permite, também, orientar a compreensão de espaços e debates em torno da formação do professor e seus “formatos”. Foucault (2003) ao tratar das relações entre discurso, desejo e poder afirma que *O discurso*

⁵² Sobre isso consultar Freitas (1992).

não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (p. 10)

Além das questões colocadas pela instituição na migração de disciplinas para o formato EAD, observa-se, ainda, o uso dessa condição de flexibilização do currículo para garantir um espaço de certa autonomia no curso em determinada disciplina. É curioso, no entanto, que apesar de tal argumentação uma dessas disciplinas passou a contemplar não mais uma “variação semestral da ementa”, mas um campo específico de discussão considerado por alguns professores do curso como prioritário.

O uso dos argumentos presentes no texto das DCNs e no discurso oficial, ou mais propriamente, dos sentidos atribuídos a estes, para legitimar as decisões e encaminhamentos tomados pela instituição em geral e pelos cursos em específico, aponta para outro aspecto tratado por Foucault (op. Cit). A vontade de verdade, que sustentando-se sobre o que o autor denomina como *suporte e distribuição institucional* geralmente exerce sobre os demais discursos uma certa coerção. O desejo contido na enunciação fica, por essa vontade, envolvido em suportes, discursos de verdade que o autoriza/justifica. Pois, *a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la* (p. 20).

Os discursos em embates nos contextos de produção de políticas corroboram os discursos presentes nos textos curriculares, perseguindo a hegemonia quanto às propostas. A hegemonia buscada em uma proposta, no entanto, é o invólucro de disputas e divergências de sentidos da e para a formação docente. Divergem mesmo quanto ao entendimento de formação docente, utilizando os mesmos termos, atribuindo-lhes diferentes significados. Podemos, nesse sentido, dialogar com Norman Fairclough quando aponta que,

Aqui está a importância da discussão de Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo um mundo em significados. (2001, p. 90/91)

Nesse sentido podemos compartilhar o depoimento-desabafo da professora Nilda Alves⁵³, que vem em sua trajetória política-acadêmica enfrentando as questões que se colocam no polêmico e complexo campo da formação de professores quando nos diz que:

– É uma luta “braba” de se perder... Toda uma história de acumulação... Por cooptação e por disputa, [prevalece um pensamento] de que pra formar professor basta educação a distância... Porque é essa concepção política que hoje está dominando o mundo...

Se não mais pelo desenho “3+1”⁵⁴ (Pereira, 2000), é pelo crescente “enxugamento” das disciplinas responsáveis pelo “aprendizado pedagógico” e migração dessas para o “formato EAD” ou mesmo pela crescente e contínua secundarização dos espaços e do papel das disciplinas entendidas como pedagógicas, que podemos confirmar a predominância do pensamento tecnicista na formação. Por sua vez os espaços-disciplinas pedagógicas também são tacitamente entendidos como sendo das informações que o professor precisará ter para sua prática, permitindo, portanto, que sejam minimizadas, enxugadas e tratadas como informação a ser transmitida e acumulada e não como questões a serem discutidas.

Na Universidade privada pesquisada, muitas ações exemplificam os problemas aqui tratados. Entre eles, podemos destacar, como pontas de um iceberg, as junções de turmas e disciplinas, a migração para o formato EAD e o próprio enxugamento paulatino que vem sendo efetivado nas licenciaturas, especialmente no que se refere às disciplinas ditas pedagógicas, conforme anteriormente referido, mas também do que se refere ao que podemos entender como um “lógica” da formação do professor da educação básica na qual o fazer-pensar-fazer dá lugar a um único saber: o fazer.

No que se refere às junções de turmas no segundo semestre de 2008 foi organizada uma turma que reunia as disciplinas de Psicologia Geral⁵⁵, Psicologia da

⁵³ Entrevista concedida pela referida professora para essa pesquisa em 13.03.2009.

⁵⁴ Modelo que relaciona-se à clássica disposição de disciplinas de conteúdo, dos cursos específicos, em 3 anos iniciais aos quase se justapunha 1 ano de disciplinas pedagógicas e que remonta ao período de criação dos cursos de licenciaturas no Brasil nas faculdades de filosofia.

⁵⁵ Compreender a existência da ciência psicológica epistemologicamente; refletir sobre o pensamento das principais escolas da psicologia; Identificar dados sobre o desenvolvimento emocional e intelectual do ser humano; Conhecer os principais quadros psicopatológicos.

Educação I⁵⁶, Psicologia da Educação II⁵⁷ e Educação e Desenvolvimento Humano. Em outro momento um dos professores foi designado para lecionar em conjunto as disciplinas de Teoria Sociológica com Sociologia Geral, declarando que com essas disciplinas não teve dificuldades, uma vez que apenas os códigos dos cursos diferiam. Contudo, foi mais complicado o trabalho que reunia Antropologia Filosófica e Contextos Sócio-Antropológicos, pois, apesar de nomes semelhantes, tratavam de conteúdos diferentes ou em alguns casos com abordagens e objetivos de estudo diferenciados.

Quanto ao enxugamento, nos dois cursos pesquisados já havia ocorrido uma mudança de currículo para as licenciaturas quando estes foram iniciados na Universidade. A incorporação sugerida para os cursos quanto às disciplinas pedagógicas, além das Práticas de Ensino⁵⁸ e disciplinas específicas que o curso em sua matriz compreendesse, as disciplinas de Ciências da Educação I e Ciências da Educação II. Tais disciplinas respondiam por ementas que abordavam aspectos teóricos relativos aos fundamentos da educação – Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Legislação Educacional – além de conteúdos relativos às discussões de currículo, avaliação, metodologia, didática, pesquisa em educação e alguns debates contemporâneos da educação. A abertura do curso de Artes Visuais introduziu uma nova disciplina, Seminários Temáticos em Educação, que propunha uma introdução às discussões contemporâneas na educação atravessadas pelas questões relativas à cidadania, cotidiano escolar e culturas. Posteriormente, essa disciplina foi, também, incorporada pela maior parte dos cursos de licenciatura da Universidade, geralmente no primeiro período.

Contudo, curiosamente, essa mesma disciplina foi identificada como crescentemente problemática entre os alunos, no ano de 2008, para dar lugar à proposta dos professores do curso de introdução de disciplina que tratasse da produção textual. Inicialmente, o proposto pelos professores foi que tal disciplina

⁵⁶ Modernas teorias da aprendizagem e diferentes concepções neste campo. Aplicação dessas teorias no atendimento aos alunos ditos normais e aos portadores de necessidades especiais: limitações e possibilidades

⁵⁷ A construção do conceito da infância da Idade Moderna. Os estágios do desenvolvimento psicosssexual segundo a psicanálise em confronto com a noção desenvolvimentista da psicologia experimental. A teorização dos conceitos de desenvolvimento e personalidade nas diversas etapas evolutivas e suas implicações no campo educacional

⁵⁸ Após a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 as disciplinas de Prática de ensino passaram a ser nomeadas como estágio supervisionado e atender a carga horária total de 400 horas, nelas incluídas o tempo de estágio nas instituições de ensino e outras atividades, além da carga horária destas disciplinas lecionadas na própria universidade.

substituísse uma de Metodologia do Trabalho Científico, adaptando a proposta desta última às necessidades de investimento na produção de texto e organização de ideias para a expressão escrita e oral. Porém, ao se levar tal proposta para o conselho universitário, ela foi rejeitada por membros representantes do setor administrativo e de distribuição de carga horária sob a alegação de tratava-se de uma tentativa do curso de “ir contra a modalidade a distância” para a qual migraria a disciplina de Metodologia. Nesse momento, a partir do julgamento da prevalência da produção textual sobre as questões abordadas pela disciplina de seminários temáticos, a coordenação do curso reapresentou a proposta da disciplina para substituir Seminários Temáticos, o que foi aprovado pelo conselho. Ao comunicar a decisão aos professores, a coordenação propôs que, para não se perder totalmente o espaço e a proposta da disciplina retirada, se fizesse uma ementa contemplando algumas de suas discussões já que havia sido ampliada a carga horária desse espaço disciplinar em 1 tempo de aula (passando de 2 para 3 tempos).

Ainda hoje a manutenção dessa proposta é delicada, posto que, por conta do nome recebido, “Produção Textual em Arte”, os setores responsáveis pela destinação de carga horária e professores a entende como espaço disciplinar dedicado às aulas de redação, devendo, portanto, ser lecionada por um professor de português, apesar da disciplina em sua ementa apontar conteúdos que se distanciam dessa compreensão e mostram-se mais específicos ao curso de Artes Visuais. O argumento aceito até o momento para sua manutenção como disciplina específica do curso, lecionada em turma específica e por um professor do respectivo curso e não genérica, possível de ser lecionada em turmas comuns a outros cursos, é a satisfação dos alunos em relação ao trabalho e afinidade com a professora que a leciona nesse curso. Contudo, a coordenação do curso já foi alertada de que haverá nova reorganização de disciplinas visando a enxugar o número de disciplinas semelhantes ou “aproximadas” em diferentes cursos, unificando-as em turmas únicas e reduzindo a necessidade de espaços e professores para lecionar as disciplinas.

Outro fator que contribuiu para a alteração de formato dos cursos de licenciatura, sem, contudo, significar uma alteração no “desenho” apresentado nas matrizes curriculares dos cursos no que se refere às disciplinas e carga horária das mesmas, foi a transposição já mencionada para o formato semipresencial (EAD) de algumas dessas disciplinas.

Ao analisarmos essa transposição das disciplinas específicas dos currículos da licenciatura para a modalidade EAD, não podemos afirmar que há alterações na proposta curricular (matriz/disciplinas) e nos “conteúdos”, que nos permita considerar que houve reformulação curricular. Contudo, os currículos e disciplinas que se encontravam em vigência até então haviam sido formulados em dado contexto, a partir de debates em torno dos compromissos sociais dessa formação e a partir deles em sua relação com a formação para inserção e atuação coerente com os sentidos, para os professores envolvidos na formulação, desses compromissos. A migração para o formato EAD exigiu o enxugamento de pontos da ementa considerados por nós, professores responsáveis por essa disciplina, suficientemente complexos para que fossem trabalháveis naquele formato, especialmente porque tal mudança também possibilitava à instituição a organização de turmas numerosas e inter-campus, fato que dificultaria encontros presenciais sem que isso sobrecarregasse os professores dessas disciplinas e mesmo extrapolassem a carga horária pela qual correspondia lecioná-las.

O que podemos entender como o conteúdo dessas disciplinas também foi modificado nessa migração por outro fator, a característica de trabalhá-los em debates semanais presenciais nos quais outros conhecimentos vão se enredando ao conteúdo inicialmente proposto, geralmente ampliando “o ponto” da ementa nesse processo. Os “textos base⁵⁹”, conteúdo sintetizado para os pontos da ementa das disciplinas, tinham características de informação essencial, mesmo que os professores buscassem a partir delas mobilizar reflexões mais aprofundadas por meio de atividades e instigando a leitura de textos complementares.

Segundo Giolo⁶⁰ (2008, pág. 05), o poder público foi, em grande medida, atropelado no que concerne à implantação da educação a distância nos termos definidos pela LDB que,

previu a oferta de cursos a distância em todos os níveis e modalidades, mas, nem ela, certamente, pretendia uma arrancada das instituições privadas como se verificou posteriormente. Com efeito, a LDB sugere que a

⁵⁹ Nomenclatura para os textos que davam suporte as semanas de conteúdo, correspondendo ao ponto da ementa tratado. Produzidos pelos professores que lecionavam as disciplinas sob a orientação de que fossem objetivos, instigantes e curtos, visando estimular a leitura.

⁶⁰ Questão que para o autor também é referendada pelo próprio ministro da educação - Fernando Haddad ao afirmar em entrevista (FolhaOnline, 25/03/2008, disponível em www.folhaonline.com.br) que é costume no Brasil permitir que um setor cresça antes de ser regulado (...) o que aconteceu com a EAD. Sob qualquer aspecto, isso não é bom, porque “sem os cuidados devidos, pode-se comprometer o que seria uma grande ideia.”

educação a distância haveria de se desenvolver por meio de iniciativas do poder público ou iniciativas muito próximas dele (“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância...” - Art. 80),

O impacto de tais aspectos se faz sentir com mais intensidade nas instituições privadas nas quais as lógicas e efeitos dos processos próprios à competitividade que caracteriza a ordem econômica, política e cultural do mundo contemporâneo orientam e tangenciam grande parte das decisões e dos rumos tomados. Podemos dizer que o modo como essas instituições estão inseridas na sociedade envolve uma dependência do lucro para se manterem competitivas e que isso contribui para que, na otimização de soluções para formação, busquem assegurar uma formação básica, técnica, voltada para a empregabilidade, medida de sucesso na lógica contemporânea e contemplem essa condição anterior.

No caso específico desse contexto em sua relação com a educação a distância e sua inserção nas instituições privadas, pesquisas na área de políticas educacionais apontam que o interesse e expansão por essa modalidade estão inseridos em momentos de redução da demanda reprimida por formação superior, característica de meados da década de 1990, que também coincidiu com a alteração na natureza jurídica de muitas dessas instituições que até então funcionavam como filantrópicas. Tais fatores vão contribuir para um uso dessa modalidade por essas instituições na busca de compensar os custos de suas ofertas que leva a educação à distância a tornar-se concorrente da modalidade presencial, mesmo internamente a essas instituições. Porém, o discurso sustentado como argumento para oferta da EAD em instituições privadas é pautado no discurso oficial que incentiva⁶¹ essa modalidade, referindo-se a atender a demanda por Educação superior em locais nos quais essa oferta é reduzida, ampliando e democratizando o acesso à mesma.

O tom dos discursos de divulgação deste novo setor da indústria cultural mundializada é em geral celebratório e triunfalista, mostrando um certo deslumbramento com as possibilidades das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), de modo a fazer acreditar que elas poderão levar por si só a uma rápida democratização do acesso à educação e à formação. (Belloni, 1999, p. 49)

Recentemente no contexto do Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o governo federal passou a oferecer cursos de licenciatura,

⁶¹ Especialmente a partir do decreto nº 4.494/1998 que possibilita a oferta pela iniciativa privada.

como parte Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, para assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a todos os educadores que nela atuam. Segundo carta encaminhada pelo ministro de estado da educação em 06 de julho de 2009, tal política tem a finalidade de organizar – em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios – a formação inicial e continuada desses profissionais. Por meio do Plano, professores atuantes em escolas públicas que ainda não possuem graduação ou a possuem em área distinta da que atuam, poderão se candidatar à vaga em um dos cursos ofertados por Universidades Federais, presenciais e a distância. A carta ressalta ainda que todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão oferecidas no Plano e já se encontra disponível no site do MEC no espaço denominado Plataforma Paulo Freire (<http://freire.mec.gov.br>),

Ainda assim, as instituições privadas são hoje responsáveis por grande parte da formação de professores em nível superior nas licenciaturas⁶² de onde anualmente um contingente significativo de egressos se formam para lecionar na educação básica. Também são essas instituições as que mais absorvem a demanda das classes populares pelo ensino superior, não contemplada suficientemente pela oferta de instituições públicas, como apontam representantes de entidades da área da formação de professores ao denunciar que,

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. (Freitas, 2007, pág. 04)

Isso nos leva a considerar que a ampliação de cursos de licenciaturas ofertadas nas instituições privadas nos últimos anos, que por sua vez funcionam mais “sujeitas” a essa colonização das políticas econômicas, potencializam e

⁶² Segundo dados do INEP apresentados por Giollo (2008) o aumento dessa oferta entre os anos de 2000 e 2007 foi de 1000%, entre as 5 maiores instituições credenciadas, com relação ao quantitativo de inscritos, 1 delas é pública e está em 4º lugar no ranking de inscritos no Censo da educação superior.

contribuem para alimentar uma *unidade articulada* (Ball, 2001), presente nas diferentes práticas que na educação *promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática*⁶³ (p. 103).

Esses cursos geralmente são caracterizados por receberem egressos de escolas públicas e trabalhadores que não conseguem espaço para sua formação em universidades públicas e também por serem cursos nos quais os custos das mensalidades são menores se comparados aos cursos de bacharelado em outras áreas. Ou seja, o discurso neoliberalizante já presente desde as décadas de 1990 e início desta, reforça as concepções atreladas a uma visão do professor e de sua formação limitados à rápida capacitação técnica para atuação no mercado e ao esvaziamento da discussão dos propósitos sociais da educação, nesses espaços em que ocorre grande parte da formação de professores no país ou nas alternativas de formação da UAB, *em favor de uma concepção única de políticas para a competitividade econômica* (Ball, 2001, pág. 100).

As políticas curriculares que se produzem para e na formação de professores incorporam discursos e concepções passíveis de serem analisadas pelo *ciclo de políticas*⁶⁴ (Ball e Bowe, 1992) de modo que notemos a interferência múltipla entre os contextos que fazem parte do ciclo e a hibridização, tanto nos discursos como nas concepções que estes apontam acerca da formação. Tais processos já foram apontados e analisados por pesquisadores como Lopes (2004), Macedo (2006), Oliveira, A. (2008), Dias (2006), Dias e Lopez (2006), entre outros.

Para Ball e Bowe (1992), no contexto da prática a política fica vulnerável às interpretações e recriações. Por essas ressignificações e recriações é que para os autores as políticas podem *produzir efeitos e consequências que indiquem mudanças e transformações significativas na política original* (Mainardes, 2006, pág. 53).

As políticas curriculares vistas pela perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) são produzidas num processo dinâmico e cíclico no qual três contextos prioritários estão envolvidos, buscando influenciar essas políticas e ressignificando-as em suas implementações. Os processos de ressignificação, tal como os processos de luta por hegemonia, criam uma confluência de vozes e sentidos,

⁶³ Para o autor a compreensão das políticas a partir do método o ciclo de políticas, que será abordado nesse texto posteriormente, não dissocia a arena das práticas da produção de políticas.

⁶⁴ Para Ball, conforme explicita em entrevista (Mainardes; Marcondes, 2009) o ciclo de políticas é um *método*, utilizado para estudá-las e teorizar sobre elas.

fazendo soar mais notadamente as posições, discursos e sentidos que conseguem angariar maior adesão entre os contextos do ciclo. São, portanto, processos culturais que portam dissonâncias, mas que num arranjo discursivo-político parecem soar harmonicamente, na perspectiva de

cultura como sistemas ou códigos de significados que conferem sentido às nossas ações (Hall, 2005), as práticas sociais se constituem, sobretudo, como práticas de significação e, como tal, estabelecem um dado sistema de ordenação e regulação de nossa forma de agir e, por que não dizer, de formas de ser no mundo (Foucault, 1995). Com isso, as práticas sociais são dotadas de significados, que produzem constrangimentos e movimentos de produção de sentidos, de identidades sociais e culturais, deslizamentos, portanto, resultantes do dinamismo das interações sociais (ANTONIADES, apud DIAS E LOPEZ, pág 56).

Os três contextos que originalmente compõem o ciclo de políticas são: o contexto de influência; o contexto da produção de textos e o contexto das práticas. São contextos que podem ser entendidos como espaço-tempos imbricados, móveis e dinâmicos, com arenas e grupos que se inter-relacionam e que são caracterizados por disputas e embates internos.

O contexto de influência pode ser entendido como o *espaçotempo* no qual as políticas são gestadas e que também responde pela produção de discursos que constituem essas políticas. Nele os diversos grupos disputam os sentidos e propósitos da educação e as consequentes posições *políticopistemológicas* de seus desdobramentos no campo das compreensões de currículo, políticas e formação, para o caso que a essa pesquisa interessa colocar em discussão.

Mainardes (2006) define que, *atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (p.51)*. O autor também afirma que o pensamento de Ball em análises mais recentes permite melhor compreender essa *disseminação de influências internacionais no processo de formulação de políticas nacionais (id. ibidem)*. Tal disseminação ocorreria de forma mais direta, através de ideias que circulam entre as redes políticas e sociais que fazem circular as ideias internacionalmente, o que Ball cita como processo de *empréstimo de políticas* (Ball apud Mainardes 2006), ela também ocorre através das publicações que circulam no meio acadêmico, apontando ideias e soluções oriundas de grupos ou indivíduos.

Também há a difusão que ocorreria sob a chancela das agências multilaterais, especialmente do World Bank, entendidas nessa abordagem como instância ideológica que contribui na promoção de um sistema global que se integra ao mercado. Atuam ainda nessa linha de difusão a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO e o FMI. Mainardes (op.cit. p. 52), contudo, destaca que embora seja a globalização um processo político cultural de consolidação de um modelo econômico que se fixa para uma lógica mundial de políticas que o corroborem, esta

promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (Robertson, 1995; Ball, 1998a e 2001; Arnone & Torres, 1999). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo” (Edwards et al., apud: MAINARDES, 2006, p. 52).

Para Macedo (2006), a análise de Ball e Bowe (1992) indica que a prática curricular sofre influências desse contexto que se expressam em homogeneidades perceptíveis nessa prática. Tais homogeneidades provenientes do contexto de influência relacionam-se com a com uma cultura global, especialmente orientada pelos e para os valores econômicos. As políticas curriculares assemelham-se nesse sentido, ainda que adotem características particulares em sua resignificação ou reinscrição local como nomeia a autora. O segundo contexto, o da produção de textos, refere-se aos textos que representam a política, sejam esses os textos políticos propriamente, da legislação oficial ou comentários formalizados ou não, pronunciamentos e mesmo outras formas de apresentação como vídeos, conforme expõe Mainardes (2006).

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (p. 52)

O terceiro contexto é o da prática, no qual, efetivamente, as políticas são encarnadas, sendo recriadas e resignificadas pelos sujeitos das escolas. Na compreensão dos autores que trabalham com a perspectiva do ciclo de políticas de Ball e Bowe, essas políticas não são passivamente implementadas. São modificadas por meio de processos de resignificação, que as recriam a partir de valores,

sentidos e experiências, propósitos e interesses dos sujeitos e grupos envolvidos nas práticas. Esses processos apontam a impossibilidade de controle na direção, efeitos e significados dos textos políticos, bem como dos ideários que influenciam sua produção.

A disputa pelo poder também é importante aspecto desse processo uma vez que as diferenças entre as significações estão sujeitas às contestações por relacionarem-se a propósitos e interesses também diferenciados ou mesmo divergentes. Quanto a isso, Ball e Bowe (1992) afirmam que algumas interpretações predominam sobre outras, ainda que haja interpretações não hegemônicas no que entendem como uma escala menor.

Desse modo, entendem que o foco sobre as análises de políticas precisaria dedicar-se à análise da formação desse discurso e recriação proveniente da interpretação, que ocorre no contexto da prática, dos textos das políticas. Entendem que com isso é possível *identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (id.ibid)*.

Diante dos usos dados pelas instituições à educação a distância poderíamos inferir que esse processo de ressignificação faz com que as intenções indicadas pelas políticas de acesso ao ensino superior acabem por ser abarcadas pela lógica economicista que faz rodar os mecanismos de inserção das universidades privadas, de modo mais geral, no contexto do mercado. Ao mesmo tempo fica a inquietação acerca da pequena limitação ou regulação dessa modalidade pela iniciativa privada, que não distoa das orientações das agências multilaterais para qualificar mais rápida e eficientemente os professores para atuarem na educação básica e mesmo do incentivo desses organismos internacionais para o investimento nessa modalidade pelos países em desenvolvimento.

Essa abordagem também permite entender, no que tange às políticas, que as “leituras” que nós professores fazemos delas tem um papel determinante e ativo na implementação dessas políticas. Poderíamos dizer, que no limite dessa interpretação suas “crenças” e compreensões criam um “real” em termos dos currículos vivenciados nas práticas. Esse mesmo processo produz, também, sentidos a partir das interpretações e ressignificações dos alunos dos cursos de formação de professores. Daí, a multiplicidade em termos de possibilidades de

currículos vividos/produzidos na dinâmica que se tece permanente entre esses processos.

Ball, porém, chama atenção ao discutir as políticas como discurso para o fato de que como tal ela *estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (54)*. Portanto, elas tornar-se-iam *regimes de verdade* (Foucault), pois os discursos são tanto tomados como “real” como a partir daí produzem efeitos de realidade (Silva, 1999). Aspectos que vem sendo percebidos na análise das políticas curriculares para a formação de professores como apontado por Dias e Lopez (p. 57)

Ao afirmar que cada sociedade possui seu regime de verdade, Foucault (1990) chama a atenção para a necessária análise da forma como cada sociedade constroi sua “economia política” de verdade e poder. Certos discursos são legitimados, convertidos ao “estatuto de verdade” por intermédio de um processo de naturalização e, dessa forma, instituem seu regime disciplinar de verdade. Ao entendermos as políticas curriculares como produção cultural, não podemos desprezar o papel dos sujeitos no embate sobre “concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (Lopes, 2004, p. 193). Ao incorporar a produção dos sujeitos e dos grupos sociais nas análises sobre as políticas curriculares, ampliamos os espaços de produção e circulação de propostas nas quais estão presentes processos de negociação e conflito.

Podemos entender, portanto, que os discursos *da e na* formação de professores buscam legitimar-se e a determinadas práticas sobre o entendimento e a formação necessária para “Ser-professor”. Segundo Foucault (2003, p. 44), *todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo*. Pouco diferiria, desse modo, se nas significações que circulam nas práticas cotidianas da formação há discursos que enunciam um “Ser-professor” tal como ele é percebido pelos professores formadores, a partir das políticas e dos contextos de influência (Ball, op. cit), ou como é idealizado nos contextos sociais, políticos e culturais que compõem uma compreensão presente nos cursos de formação e captável nos discursos de seus praticantes.

Um dos limites que se colocam à compreensão dos usos e mesmo da ressignificação dos discursos refere-se ao modo de tratá-lo analiticamente. Questão que de certo modo Larrosa traz à tona quando aponta a diferença na repetição do discurso ilustrada pelo texto de Borges que discute, questão que retornarei mais

adiante. Mais do que o dito que as práticas científicas transferem para seu próprio como um objeto analisável, deslocando-o do contexto no qual foram ditos e o vivaz momento no qual foram pronunciados, importa o como e o quando. Neles residem as táticas, presentes nas *práticas linguísticas cotidianas* (Certeau, 1994). A invisibilização das *operações dos locutores em circunstâncias particulares de tempo e lugar* (op.cit. p. 81) – e podemos também incluir de seus modos de compreender e usar o discurso – potencializa o discurso em si e o privilegia em detrimento dos *lances* desse dito ou do alcance de um enunciado.

Quando Michel de Certeau refere-se aos “usos” que os praticantes da vida cotidiana fazem das regras e produtos que lhes são dados para consumo, ou quando estudamos a noção de circularidade entre culturas, formulada por Bakhtin e apropriada por Ginzburg para compreender os processos pelos quais um moleiro italiano atribui sentidos aos textos que leu de modo a ser acusado de heresia por suas ideias, podemos compreender de modo ampliado a ideia dos autores a respeito dos modos específicos por meio dos quais as práticas curriculares se constituem dialogicamente em relação aos textos que as regulam, e não subalternamente.

Podemos, portanto, entender os processos de produção/criação das práticas cotidianas – curriculares ou não – como processos culturais, pois é a partir dos modos próprios de criação e atribuição de sentidos àquilo com que se está em contato que elas são criadas e modificadas, modificando, também, os sentidos e modos de compreensão possíveis dos textos e discursos que lhes originaram, sendo, portanto, processos circulares de atribuição/modificação de sentidos. Nessa compreensão, os diferentes discursos se relacionam e influenciam mutuamente, estando sempre, diferentes discursos/práticas, contaminados pelos demais. Assim, identificamos nas políticas e práticas de formação, elementos discursivos advindos dos diferentes contextos, indissociáveis uns dos outros.

Essa compreensão ajuda-nos a considerar os *usos*, notados a partir do pensamento de Ball e Bowe, das políticas e nos remetem às contribuições de Certeau (1994) a respeito do fazer ordinário, entendido por ele como processo de criação/recriação de regras e produtos, em função dos interesses e possibilidades, das diferentes circunstâncias, como visto acima. A partir disso, esse autor defende a ideia de que os bens culturais devem ser compreendidos como algo mais do que aquilo que é possível mapear quantitativamente e transformar em dados a respeito

da sua circulação, como no caso dos discursos nos contextos do ciclo de políticas, o *repertório com o qual seus usuários procedem a operações próprias* (p. 93).

A recriação no contexto da prática aponta, portanto, para a inscrição num dado sistema de modos próprios de “ler” e fazer, que criam *para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta* (Certeau, *ibidem*, p. 93). O conceito de produção implícito ao método do ciclo de políticas aponta que os discursos presentes nas práticas, textos políticos e contexto de influência se imbricam e influenciam mutuamente, estando a prática envolvida na própria produção das políticas e os textos políticos permanentemente sujeitos às seleções, interpretações e mosaicos criados com e por esses mesmos discursos.

Simultaneamente, essa ideia permite estabelecer um diálogo com a noção de circularidade entre as culturas, formulada por Bahktin e utilizada por Ginzburg (1987) na interpretação que dá aos discursos do moleiro Menocchio durante o processo inquisição a que foi submetido. As peculiares e ensaísticas ideias de Menocchio são entendidas por Ginzburg como produto dessa circularidade, entre os elementos de sua afiliação cultural de origem, sua experiência vivida, e os diferentes textos com os quais manteve contato, dos livros que leu. Suas compreensões podem ser entendidas como inseridas em uma “cultura” própria, um modo “próprio” de criação e de atribuição de sentidos ao mundo e aos textos, que, embora seja individual, não é descontextualizado do seu mundo e da dimensão coletiva das ideias que tem.

O que implica entendermos não apenas os processos de produção das práticas, mas dos próprios sujeitos e das subjetividades, portanto, a partir de enredamentos permanentes. Como melhor expõe Oliveira (2008) a partir do pensamento de Santos (1995, 2000), como *processos de enredamento e de negociações de sentidos entre as várias experiências vividas pelos sujeitos individuais e coletivos e as possibilidades de ação* (p. 118).

Esse entendimento inscreve-se no conceito desenvolvido por Santos (*op.cit.*) das *redes de sujeitos*. Essa rede seria um produto sempre dinâmico das combinações de várias subjetividades que correspondem às nossas inserções nos espaços estruturais da sociedade - doméstico, da comunidade, do mercado, da produção, da cidadania e mundial e de acordo com as exigências que se colocam em cada uma dessas circunstâncias de modos diferenciados. Somos, portanto, um

arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas. (...) Nunca somos uma subjetividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante às condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais. À medida que desaparece o colectivismo grupal desenvolve-se, cada vez mais, o colectivismo da subjetividade (ibidem, p. 107).

Por estarem os discursos e as práticas em permanentes enredamentos tecendo sentidos e influenciando-se reciprocamente, nessa compreensão os diferentes discursos se relacionam e influenciam mutuamente, podemos perceber nos contextos que envolvem a formação uma co-habitação de discursos e valores que nos indica a indissociabilidade entre tais contextos na formação e mesmo a interferência de outros contextos nos quais estamos inseridos nessa formação. Alves (1998, 2002) desenvolve a ideia de que a formação de professoras⁶⁵ se dá em múltiplos contextos que extrapolam o contexto da formação acadêmica e remetem-se a *espaçotempos* que também podem anteceder-la. São esses contextos, conforme define a autora (2002):

- o da formação acadêmica – referente aos cursos de formação propriamente, em diversos níveis;
- o das propostas oficiais –
- o das práticas pedagógicas cotidianas – no qual aprendemos com nossas turmas a “Ser-professor” a cada dia, também atravessado pelas experiências que vivemos nesse espaço quando alunos;
- o das culturas vividas – no qual a autora dá destaque às práticas políticas coletivas com as quais aprendemos a ser cidadãos e inclui os contatos com as várias formas de tecnologias;
- o das pesquisas em educação – que tanto estão presentes, como podemos compreender a partir das contribuições de Ball trazidas nesse texto, na produção de textos das políticas curriculares, como também nas práticas, para Ball pela interpenetração dos discursos e sujeitos nos contextos que constituem o ciclo de produção de políticas como para Alves, pelo esforço que vem sendo realizado pelos sujeitos da universidade em ouvir os sujeitos dos diversos contextos na tentativa

⁶⁵ A autora utiliza prioritariamente o gênero feminino para se referir a esse campo, entendendo que as mulheres são o grupo predominante nessa profissão e que marcar esse aspecto é politicamente necessário numa história social que invisibiliza e trata desigualmente as práticas e contribuições do feminino na sociedade, especialmente nas relações que se estabelecem com e no mundo do trabalho.

de compreender as relações entre estes e também tornando públicas tais compreensões.

Como esse processo se dá em rede e de modo não linear, a interação entre tais espaços e o modo como incorporamos e significamos os conhecimentos e valores que a partir desse enredamento criamos para atuar em nossas práticas como professores, também precisa ser entendida de modo não linear, complexo e sujeito ao dinamismo próprio dessas redes e de nossas subjetividades.

Também o pensamento de Maffesolli (2006) ajuda a compreender por outra abordagem as aproximações e re-arranjos dos diversos enredamentos dos sujeitos e dos espaços na sociedade. Sem associar o processo a contextos específicos que organizam a sociedade como propõe Boaventura de Sousa Santos, o autor parte da metáfora de *multidão de aldeias* (op. cit., p. 224) para propor que a sociedade se constitui em uma produção sucessiva de “nós”, formadas nas e pelas redes de relações que criam microgrupos com base no sentimento de pertencimento. Tais aldeamentos podem se constituir em territórios concretos, mas também simbólicos. Ao mesmo tempo não são fixos nem estanques, posto que *se entrecruzam, se opõem, se entreajudam* (id. Ibidem) enquanto permanecem simultaneamente eles mesmo.

Nas articulações entre os contextos, bem como nas sucessivas e mutáveis sedimentações de pertencimentos, a circulação de ideias das diferentes culturas produz sentidos ao que se vive, às compreensões do mundo, do outro e das relações que socialmente estabelecemos. Também é nesse movimento e com essas produções de sentidos que podemos buscar compreender como se produzem os conhecimentos, em especial como aponta Alves (2002), aqueles que *são responsáveis pelas ações que desenvolvemos em todas as circunstâncias da vida* (p. 18).

Ao discutir e defender a ideia de circularidade entre as culturas, Ginzburg mostra como essa circularidade se faz presente nas ideias de Menochio. O moleiro de Friuli perseguido pela inquisição trazia em sua ideias, por suas redes de pertencimento a um dado contexto histórico social e cultural – o local a sociedade e a época em que viveu – sua experiência vivida no diálogo entre diferentes culturas, dado por sua trajetória pessoal-profissional, que o colocara em contato com a circulação de textos ideias que extrapolavam num sentido geográfico-cultural os

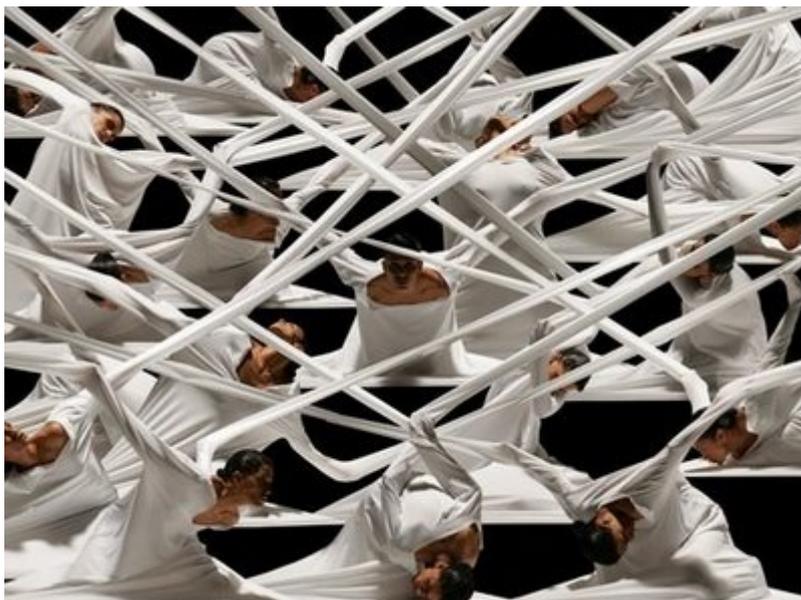
limites de seu pertencimento. Suas ideias se produziam na articulação produzida nessa circulação e nos sentidos que ele podia dar a ela, ao mesmo tempo que também ele, em sua peculiaridade, era membro de várias *aldeias* (Maffesoli, 2006). Apenas com a escavação empreendida por Ginzburg na compreensão da inserção de Menocchio e da circularidade entre as culturas que sua história evidencia, podemos compreender que, embora o moleiro fosse um cidadão comum de um povoado italiano do século XVI, ele estava em outro lugar. Um lugar singular.

Com isso o autor nos permite pensar que os diferentes pensamentos e modos de ler o mundo são tecidos com base em processos circulares de produção de sentidos. Neles estão envolvidas as redes de saberes e de sujeitos que nesses processos se tecem permanentemente, tornando-se operacionais. Em outras palavras, implica que somos todos produtos das diferentes influências dos discursos, práticas e lógicas interativas, cognitivas e simbólicas nas quais nos formamos nesse enredamento entre os diversos contextos nos quais estamos imersos e dos quais somos, também produtores.

Ainda com Alves (2002) percebemos essas redes nas quais e com as quais se criam os conhecimentos, dentre eles os valores que fomentam nossas ações cotidianas. A autora traz de Bourdieu o conceito de *habitus*:

o habitus (...) é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou às estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo. (Bourdieu, apud Alves, 2002 p. 20/21)

pelo qual nos mostra que *nossas ações são movidas por crenças (...) incorporadas pela vivência de múltiplas experiências anteriores que nos vão “marcando”, permitindo que possamos agir sem que saibamos onde fomos preparados* (Alves, 2002, p. 21).



Fotografia – Claudia Rogge (S/D)

Os diferentes *espaçotempos* nos quais estamos inseridos, dos quais Boaventura de Sousa Santos seleciona aqueles que lhe parecem mais importantes, os espaços estruturais, estão permanentemente enredados e neles acionamos os fios de nossa rede de sujeitos diferentemente, dependendo das circunstâncias. Esse enredamento entre os espaços está, portanto, envolvido na própria produção das nossas subjetividades. Podemos imaginá-la como a imagem de uma “cama-de-gato”, aproveitando a oportuna imagem da fotógrafa alemã Claudia Rogge que ao mesmo tempo dialoga com a enunciação da rede de sujeitos e seu movimento “cama-de-gato”, na qual diferentes combinações-composições são possíveis, podendo ser puxados, em cada momento, fios diferentes dessa rede, numa mobilidade permanente nas relações entre esses espaços e as redes de sujeitos que neles se constituem. Tais enredamentos compõem, portanto, nossos modos de *ver-compreender-estar* no mundo, nossas práticas e subjetividades. Produzem-se permanentemente em negociações e disputas entre essas diferenças de modo sempre precário e fugaz, são magmáticas e entrecruzadas.

Para Oliveira (2008), as “artes de fazer”, empreendidas pelos praticantes, por meio dos usos astuciosos das regras e produtos postos à sua disposição, são *inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações”* (p. 56)

Nesse sentido, novamente Alves nos auxilia a compreender os contextos da produção dos conhecimentos e valores, que, para o que interessa nessa pesquisa, estão presentes e corroborando os sentidos e práticas das culturas de “*Ser-professor*”. A partir de Certeau (1994) e da sua noção de usos e táticas, expostos anteriormente, a autora aponta a necessidade de compreendermos tais processos e produções em sua precariedade e não-permanência. Por isso, torna-se fundamental para compreender as produções cotidianas desses sentidos e práticas de “*Ser-professor*” a noção de *usos* apresentada por Certeau e as possibilidades de perceber esses usos dados pela pesquisa no cotidiano. Isto porque, permitem compreender os permanentes enredamentos e processos de produção/atribuição de sentidos produzidos pelos sujeitos a partir do enredamento em seus múltiplos contextos de inserção. Como exposto por Oliveira (2008, p. 53):

As noções desenvolvidas por Certeau a respeito dos usos que os sujeitos reais dão às regras e produtos que lhes são impostos, produzindo, como em um jogo, lances de acordo com as ocasiões ganham importância nas pesquisas do cotidiano na medida em que nos permitem encontrar sentidos dentro das especificidades que ajudam na busca de formulação desta metodologia de pesquisa e de seus resultados.

Compreensão que Certeau desenvolve também a partir da *métis*, que, *na tríplice relação* mantida entre ocasião, máscaras e metáforas que a disfarçam e a invisibilidade produzida, posto que *desaparece no seu próprio ato* (*op. cit., p. 157*), nos leva a perceber a necessária astúcia envolvida nessas práticas (táticas) e também nos relatos das mesmas.

*No campo do adversário
é bom jogar com muita calma
procurando pela brecha
pra poder ganhar
(Gonzaguinha, 1993)⁶⁶*

Nesse sentido, parece oportuno trazer a preocupação/proposta que faz Santos (2000) ao apontar a necessidade de uma opção *epistemológica-política-metodológica* por um *conhecimento prudente* que responda aos anseios de uma *vida decente*.

⁶⁶ Geraldinos e Arquibaldos. Álbum: Gonzaguinha no Samba. EMI Music.

Ao considerarmos os processos de circularidade das culturas associando-os à ideia das redes de sujeitos, percebemos, de modo mais evidente, as impossibilidades de se compreender definitiva e consistentemente os processos de formação sem atentar de modo especial para o contexto das práticas, os ruídos presentes nessas práticas quanto aos discursos, enunciações e representações acerca de “*Ser-professor*”, bem como as diversas redes *presentes-constituidoras* destes. Nesse sentido, ainda, é importante considerar esses contextos da prática para além de uma mera compreensão praticista, considerando-os como cenários políticos e culturais. Tais aspectos nos permitem reafirmar a complexidade dos cotidianos e a necessidade de estudá-los como elementos fundamentais para compreensão mais ampla e mais consistente da vida social.

Também, por tais compreensões, não cabe pensar em um “*Ser-professor*” a partir das representações, pois *a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, uma vez que, estruturalmente, subordina a diferença ‘livre e selvagem’, objeto de temor e horror, à reconfortante identidade do conceito* (Deleuze apud Amorim, 2004, p. 80). Este pode ser pensado, então, no contexto das operações empreendidas por seus usuários, que, por definirem-se a partir de sentidos criados e produzirem modos singulares e de compreender e “ser”, recriam permanentemente a compreensão desse “*Ser-professor*”, os valores e práticas empreendidas a partir dela, que se modificam e redesenham permanentemente. Por isso também, esse “ser” não pode estar associado a uma permanência ou ideia essencialista, sendo encarado como processo contínuo, circunstancialmente definido, dinamicamente tecido.

Tais fatores presentes nessa opção para pensar a formação como e com a produção de culturas de “*Ser-professor*” estão atrelados à condição de pesquisar e buscar compreender o caráter ordinário das práticas culturais, de sua criação e reinvenção cotidiana. Isso porque não há uma produção de políticas e práticas de formação dissociada dos contextos cotidianos. Por isso, também, seria “parcial” pensar essa formação sem considerar os processos de criação cultural e curricular ordinária, em contextos de negociação, significação e disputa de valores, saberes e ações tanto na produção das políticas (nacionais/institucionais-locais), como dos modos singulares de atribuição de sentido ao “*Ser-professor*”. Passa, portanto, pela noção mesmo de cotidiano e das exigências *epistemológicas-políticas-metodológicas* dos estudos do cotidiano.

Nosso agir é composto pelo “o que” fazemos, o conteúdo das práticas, e pelo “como” fazemos, as formas. Essas últimas são sempre múltiplas, posto que se desenvolvem a partir de incontáveis possibilidades, de como lançamos mão das nossas aprendizagens, que combinações fazemos nesse processo entre nossas várias aprendizagens a partir do sentido que a elas atribuímos, das circunstâncias nas quais iremos desenvolver a prática. Como declara Oliveira (2003, p. 52):

Tecendo-se em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, as aprendizagens que servem de base aos conteúdos e às formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm também como característica a imprevisibilidade e a permanente mutação, sob influência de fatores mais ou menos aleatórios (...) [sendo] diferente daquela com a qual nos acostumamos a pensar na modernidade na medida em que o cotidiano tem como características fundamentais a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade.

Justifica-se, a partir de tais colocações, a necessidade de pensar epistemologicamente essas produções que, como parte considerada irrelevante da compreensão do conhecimento científico-moderno foram subestimadas para o entendimento dos processos e práticas sociais. Incorporar esses aspectos implica em considerar a complexidade, tal como proposto por Morin (1996, p. 182). Assim, *abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno.* Posto que, necessitamos perceber as articulações entre a unidade do complexus, que porta a *variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (p. 188).* Como formulado por Oliveira (2003, p. 55) as ações cotidianas

assumem suas significações específicas em função dos processos de recriação permanente dos nossos fazeres, produzidos tanto em função das circunstâncias específicas do momento e da forma com os vivenciamos, quanto dos processos históricos mais amplos – culturais, sociais, familiares, políticos etc. – que nos formam, constitutivos de nossas identidades individuais e coletivas.

Os mapas e escalas trazidos do pensamento de Santos (2000) fornecem a imagem metafórica de um movimento metodológico que busca o diálogo e a articulação entre a grande estrutura representada pela análise social mais ampla e as sutilezas e interveniências que as peculiaridades dos estudos do cotidiano nos permitem incorporar às pesquisas.

A pequena escala permite perceber os contextos mais amplos e determinações sociais que interferem no “espaço” de significação e ação das práticas cotidianas. A análise do ciclo de produção de políticas, nesse sentido, nos permite entrever características mais gerais, regras implícitas (ou mesmo explícitas) dessas políticas, a estrutura de poder e seus mecanismos que buscam a hegemonia, nas quais estão envolvidas articulações internacionais, culturais-políticas-econômicas.

Já a grande escala permite perceber maiores detalhes de uma área menor. Voltando-nos ao miúdo podemos nos deter nos detalhes daquilo que compõe e desenha o conjunto mais amplo, suas cores e nuances, como as pedras que desviam um rio, os habitantes e transeuntes que dão vida a uma praça, entre tantas especificidades perceptíveis nessa aproximação do “foco”.

Essas “escalas” para Certeau (1994) aparecem entre visões totalizantes e as operações dos praticantes que criam uma poética do espaço. Remetendo à visão de Manhattan vista do alto ele compara a experiência desse olhar voyeur e distante a armadilha desse *Olho solar*,

Icaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em voyeur. Coloca-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual estava “possuído”. (...) Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber (p. 170).

Quando compreendemos essa fala a respeito da ficção da cidade inventada pelo desejo de vê-la em sua totalidade antes mesmo que essa possibilidade se materializasse na torre, não é difícil associarmos essa pulsão gnóstica às idealizações, discursos e imagens que remetem a representações acerca do “*Ser-professor*” e de sua formação. Novamente Certeau (op. Cit) nos ajuda a estabelecer uma compreensão análoga às representações da docência e de sua formação quando diz que a *cidade-panorama é um simulacro “teórico” (ou seja, visual), em suma um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento das práticas (p. 171).*

Ao mesmo tempo, que o “panorama” possível na compreensão da estrutura nos permite uma abordagem em que é possível perceber as relações entre o que ocorre no cotidiano e o social mais amplo, a visão em pequena escala não é suficiente para captar as sutilezas e especificidades que se refletem na estrutura.

Por isso, manter o diálogo entre elas é uma necessidade que se impõe para a compreensão de aspectos que são diferentemente perceptíveis de acordo com a escala escolhida. Além disso, o mergulho na grande escala também traz a possibilidade de juntar ao sentido da visão proporcionado pela pequena escala outros, especialmente dos “burburinhos” que muito nos dizem das táticas e astúcias, mas também da atribuição de sentidos, de escolhas que muitas vezes não são declaradas publicamente.

Como nos relatos de milagres, Certeau chama atenção àquilo que se diz de viés, o discurso diferente, ou mesmo o não dito, que mostra contrapontos à leitura das relações sócio-econômicas, mas que convive com o suposto determinismo de uma ordem estabelecida. “Agora a gente sabe, mas não pode dizer alto (1994, p. 76).”

Essa questão, no decorrer da pesquisa, fez-se mais clara e presente quando, ao desenvolver a empiria, inicialmente percebia nos relatos escritos pelos alunos dos cursos de formação uma revalidação de práticas e discursos tecnicistas, midiáticos e fortemente aderidos aos contextos observáveis na grande estrutura no que tangiam às políticas de formação e suas associações com o contexto da economia mundial. Até perceber em dado momento que o discurso e as representações ali presentes associavam-se muito mais a um invólucro, uma resposta dada a uma expectativa entendida como esperada pela sociedade, pelo professor, pelas construções da representação docente as quais respondiam ou buscavam se adequar.

O dissonante aparecia em conversas de corredor que contavam práticas de estágio, em atividades mais “livres” dentro das disciplinas e em conversas informais nas quais os alunos se sentiam mais à vontade para pensarem nas práticas, sentidos e modos de “*Ser-professor*” sem a preocupação com a “resposta certa”, o modelo aceito, “com o que se espera que eu faça ou diga agora...”⁶⁷

Ao mesmo tempo em que precisamos perceber, sobre o olhar em pequena escala, que o que a forma é um conjunto de exceções dos quais podem se deduzir, paradoxalmente, regras e permanências, precisamos não perder de vista os

⁶⁷ Fala de uma aluna do último período de licenciatura de artes visuais durante debate realizado após o final das atividades letivas que teve como estopim da discussão as imagens escolhidas pelos alunos no decorrer do período para representarem suas impressões sobre “*Ser-professor*”. Essa atividade será retomada no texto posteriormente em discussão mais ampliada.

vínculos que as especificidades mantêm com essa grande estrutura. Novamente Oliveira nos auxilia na elaboração de tais compreensões ao expor que,

Buscar as existências reais e as excepcionalidades realizadas, é um desafio que nos exige abdicar da posição que ocupamos nos estudos em “pequena escala”, a do “olho que tudo vê” (Certeau, 1994, p. 170), e mergulhar naquilo que é pequeno demais pra ser visto de longe. (...) Para além das estruturas sociais e dos condicionantes que elas criam, é preciso conhecer-lhes as especificidades singulares (...)

[ao mesmo tempo] ao trabalharmos os múltiplos espaços/tempos do viver cotidiano e as articulações entre eles, temos que considerar os vínculos que estes mantêm com as macroestruturas que, além de lhes circunscreverem possibilidades, atuam permanentemente produzindo modificações que não podem ser negligenciadas(...)
(2003, p. 60/62)

Compreender o “Ser-professor” a partir de um enredamento e produção dinâmicos de sentidos nos permite pensar na produção de práticas e modos diferenciados e singulares de “Ser-professor”, portanto, numa produção de culturas de “Ser-professor”. Essa produção estaria também “influenciada” pelos contextos globais das políticas educacionais e de formação abordados anteriormente e que, no caso da instituição privada acompanhada, vem se juntando ao entendimento de formação e “Ser-professor” pautado na racionalidade técnica. Tais fatores vêm contribuindo para uma crescente redução dos “espaços” de problematização dos fins sociais da educação e do papel “educador” dos professores, reduzindo a influência deles sobre o contexto da formação acadêmica pelos atuais desenhos que se impõem aos currículos, no caso das universidades privadas. Nesse caso, o que os formatos curriculares expressam acerca do que poderíamos entender como *concepções de formação docente* nas instituições privadas se atrelam menos ao que os professores formadores nessas instituições pensam sobre a formação e mais ao espaço que resta por conta de uma política administrativa econômica institucional, que ao mesmo tempo não é incoerente com as políticas do BID ou do Banco Mundial para a educação superior nos países do 3º mundo.

No caso dos processos referentes ao currículo do curso de Pedagogia (UERJ) é possível perceber que essa produção também se enreda à presença/ interferência privilegiada de alguns discursos/concepções em detrimento de outros, diante dos espaços conseguidos por grupos/disciplinas nas disputas curriculares. O que podemos perceber principalmente quando observamos no desenho curricular certo

desequilíbrio entre os espaços ocupados por diferentes grupos/disciplinas. Além disso, um debate é fortemente marcado na disputa pela hegemonia na formação nesse caso, que diz respeito à defesa por bacharelado e/ou licenciatura na formação do pedagogo da Faculdade de educação dessa instituição.

2.3 - Desejos, políticas e sentidos: a reformulação curricular de um curso de Pedagogia

A reformulação desse curso passou por um debate iniciado em 1998 que estendeu-se até a implantação de um novo currículo em 2003. Hoje, ainda por conta do debate em torno da dupla titulação – licenciatura e bacharelado – e também por conta da necessidade de ajustes relativos à publicação das diretrizes e outros apontados por membros e grupos do corpo docente, tramita na instituição um novo processo para nova reformulação do currículo do curso de pedagogia.

O caráter preconizado para o curso indicado pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (CNE/CP 01/2006) é a formação do professor, portanto, de um curso de licenciatura. É possível perceber esse texto dentro de um discurso geral que se relaciona aos discursos presentes na discussão acerca da formação do professor da educação básica, aproximando tanto o discurso como a expectativa de egresso que ele indica do que também é proposto pelas Diretrizes Nacionais para a formação de professores da educação básica (CNE/CP 01/2002). O que fica claramente exposto nos 2 primeiros artigos das DCNs da Pedagogia:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A proposta em curso solicita reformulação do currículo em vigor reconhecido pelo parecer 086/2006 do CEE e alterado pela deliberação 298/2006 do mesmo órgão visando atender à resolução CNE/CP 01/2006 citada anteriormente. Os argumentos centrais da solicitação para a reformulação do curso em 2003 referiram-se à unificação do curso de pedagogia e do curso de formação de professores⁶⁸, ambos oferecidos pela faculdade de educação da UERJ. Também foi argumento determinante a defasagem do currículo anterior, aprovado em 1991⁶⁹. Os principais descompassos apontados pelo corpo docente acerca da defasagem deste currículo relacionavam-se tanto a legislação (LDBN/96) quanto ao entendimento de alunos e professores sobre as demandas sociais e seus desafios, bem como às possibilidades de atuação em outros campos além da escola propriamente dita. Portanto, podemos inferir que as argumentações estejam orientadas pela própria ideia do que representa tanto a formação quanto à atuação do egresso do curso de pedagogia para os envolvidos nesse debate.

Ao mesmo tempo, as vozes dos alunos parecem também estar permeadas pelo contexto cultural social mais amplo que sofre a influência dos processos, abordados anteriormente a partir das contribuições de Ball, acerca das políticas educativas e a formação/atuação do professor. Ou seja, a produção de uma cultura “global” na qual a preconização dos valores do campo econômico torna-se a tônica que abarca as demais áreas da vida social, criando uma adesão e desejo por tais valores e modos de viver que caracterizam a nova ordem do mundo contemporâneo.

No início dos debates que atravessaram a reformulação curricular do curso de pedagogia criando a matriz curricular em vigor (2003), o pronunciamento dos alunos refletia uma preocupação e desejo por um currículo que atendesse mais diretamente às questões da prática, tanto em seu aspecto metodológico quanto em relação à busca por uma habilitação que respondesse às demandas de mercado, entendidas nesse período pelos alunos como voltadas também para atuação em empresas. Outra questão apontada pelos discentes referia-se à necessidade de ter uma habilitação aceita para concursos públicos no cargo de professor da educação básica em séries iniciais, condição só alcançada naquele momento através de ações

⁶⁸ O curso que ficou conhecido como CPM foi inicialmente destinado à formação em nível superior de professores atuantes no primeiro segmento da rede municipal do Rio de Janeiro.

⁶⁹ Tal processo de reformulação curricular também passou por amplo debate no qual é possível perceber as disputas por hegemonia e as imbricações entre os grupos na disputas relacionadas ao poder que tangenciaram esse processo conforme é apontado por Frangella (2006) em sua tese.

judiciais que garantissem a posse após aprovação nesses concursos aos portadores do diploma com habilitação em magistério das matérias pedagógicas e educação infantil.

Essa versão do curso formava o pedagogo para a licenciatura com habilitação no magistério da educação infantil, da educação especial, da educação de jovens e adultos e das matérias pedagógicas. Era possível optar por uma dessas habilitações ou a combinação de uma das 3 primeiras com a dupla em magistério das matérias pedagógicas, não sendo possíveis outras combinações para dupla habilitação.

Pela nova versão do curso o diploma do egresso, agora, permite que se lecionem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, para jovens e adultos em escolas e nas instituições (empresas, ONGs, etc.), contudo ainda há polêmica sobre a permissão para lecionar nos cursos normais. Isto porque, a reformulação, considerando o que estava previsto na LDBN 9394/96 acerca da formação de professores que passaria a ser realizada em nível superior apenas, não manteve disciplinas que indicassem a formação para atuação com matérias pedagógicas no ensino médio. É possível questionar a validade de tais compreensões, posto que o currículo proposto, mesmo sem uma disciplina específica para essa “capacitação” e um estágio correspondente, aborda necessariamente diversos aspectos teóricos e debates ligados a essa formação.

Retornando a questão da participação discente no debate da reforma curricular, durante o processo de reformulação ocorreram por parte de pessoas envolvidas no processo, algumas tentativas de colher posicionamentos acerca das expectativas dos discentes em relação à reformulação. O documento da reformulação (EDU, 2003) apresenta alguns resultados acerca dessa tentativa. Entre outros fatores apontados pela análise desses resultados, em tal documento, é interessante perceber o pequeno pronunciamento do corpo discente no período em que a enquete foi realizada. Ao todo 22 alunos do curso de Pedagogia e 28 alunos do curso de Magistério das séries iniciais responderam à enquete. O documento indica preferências e preocupações a serem considerados para tal reformulação. Tais indicações estão divididas entre os resultados obtidos entre os alunos da Pedagogia e entre os alunos do curso de Magistério das séries iniciais, respectivamente, como segue:

As preocupações evidenciadas revelaram alguns vetores a serem observados durante a reformulação curricular em debate, os quais apontaram para as seguintes direções:

- a) Abrangência do curso de Pedagogia;
- b) Fundamentação teórica e prática;
- c) Ampliação das habilitações;
- d) Mercado de trabalho

As preferências e preocupações dos alunos de Magistério das Séries Iniciais também revelaram alguns vetores a serem considerados no processo de reformulação curricular em debate. Tais vetores apontaram para as seguintes direções:

- a) Ampliação das habilitações;
- b) Licenciaturas;
- c) Formação prática.

No início desse processo, quando ainda participei do mesmo enquanto aluna do curso de Pedagogia e representante do Centro Acadêmico, o número de alunos que efetivamente se envolvia nos debates também era discreto. Havia, contudo, tanto nesse como também em alguns outros momentos do processo e de sua implantação, tentativas de incorporação dos alunos à discussão. Essas tentativas passavam por questões ligadas à necessidade de envolvimento político efetivo dos discentes no processo defendido pelos estudantes que nele estavam atuando, como por alguns professores que aderiam a essa “preocupação”. Também se relacionavam a outros fatores como projeção da discussão em fóruns⁷⁰ e mesmo as necessidades em determinados momentos de respaldar propostas e argumentos na disputa pela composição do novo território curricular.

Durante o ano de 2002, quando lecionava como professora substituta nesse curso, foi frequente a chamada do centro acadêmico para os debates organizados com alguns professores envolvidos no processo e entre os próprios alunos. Porém, o momento em que essa “participação” se fez mais efetiva foi após a implantação do novo currículo, em 2003/2004, quando foram realizadas palestras para explicar as mudanças e as possibilidades de migração. O interesse exposto pelos alunos durante as aulas e em conversas paralelas referia-se às dúvidas quanto às possibilidades que teriam de atuação profissional ao concluírem o curso.

A proposta implantada em 2003 tem um caráter peculiar no que se refere a essa formação denominado no documento dessa reformulação como experimental. Caráter esse permitido por conta da autonomia universitária aplicável às

⁷⁰ Fórum discussão das reformas nos cursos de Pedagogia, ocorrido na UERJ no ano de 1999, que contou com a participação de professores/pesquisadores de faculdades e departamentos de Educação da UFF, UFRJ, UERJ, UFRRJ e PUCRIO.

universidades públicas como exposto em entrevista concedida pela professora Nilda Alves,

– [trata-se de] uma Universidade do Estado(...) Ligada ao Conselho Estadual de Educação e que a lei garante que você pode fazer regime experimental

Ao mesmo tempo, o caráter proposto para a formação precisa ser compreendido no bojo de muitas possíveis interpretações acerca, tanto do debate em torno da profissão “pedagogo”, como da compreensão implícita de sua formação como docente. O que fica evidenciado pelo trecho do documento que encaminhou a proposta para reformulação do curso

conteúdos curriculares que darão conta da formação ampla e consistente de um pedagogo-professor. Para isso, nosso curso proporcionará a formação concomitante em licenciatura e bacharelado, privilegiando também os princípios da Educação Inclusiva, conforme contemplado na LDB e nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001), significando “ incluir a educação especial na estrutura de educação para todos.” No bacharelado, serão estudadas as instituições e os movimentos sociais. Na licenciatura, teremos a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, seguindo a Classificação Internacional EUROSTAT/ UNESCO/ OCDE (p. 10)

portanto, o debate em torno da definição do caráter da formação do egresso do curso de pedagogia torna-se, nesse sentido, também um debate mais amplo acerca da formação de professores, como fica evidenciado na fala da entrevista concedida pela professora Bertha:

– Quando bateu para discussão no conselho o bacharelado caiu por que a ideia original como eu disse para você era nem ser bacharel era ser pedagogo, porque você falando pedagogo já se sai calculando que você pode dar aula em todas as habilitações já mencionadas e formação de professores, tanto que você vê no nosso currículo que nós não colocamos um estágio específico para curso normal porque, pela própria lei de diretrizes e bases, está lá escrito que a partir de 2007 só seria permitido professores com formação em nível superior.

No processo dessa reformulação, que em sua primeira fase⁷¹ durou cerca de 5 anos entre o início das discussões e a implantação da nova versão do currículo, alguns grupos fizeram-se presentes na defesa de ideias, concepções sobre a

⁷¹ Hoje tramita outro processo como um desdobramento político-acadêmico dessa reformulação.

formação e também na defesa de espaços, demarcações de territórios de poder e conhecimento, que também não se dissociam de suas “crenças” acerca dessa formação e de modo mais geral acerca da validade e primazia de determinados conhecimentos. Outros grupos/pessoas se ausentaram do debate e das defesas e pronunciamentos de suas ideias sobre essa formação, ou do processo como um todo, sem que isso nos leve a concluir que essa ausência também não significa/significou adesões e/ou efeitos nas disputas que se colocam/colocaram.

Acompanhando aulas na disciplina de estágio supervisionado e os burburinhos nos corredores, na cantina e na “Xerox”, percebi uma colocação/queixa frequente entre os alunos que indica “pistas” para a compreensão desse processo no currículo em vigência e de seus reflexos no contexto do processo da formação proposta, tanto em relação aos campos de conhecimento que ganharam mais quinhões no território curricular, quanto de um certo descompasso na relação dessa territorialização de “conteúdos” em sua relação com a prática, em estágio supervisionado, no contexto do currículo do curso. Dizem os alunos:

– a gente vê tanta educação infantil, currículo na educação infantil... Aí, na hora de fazer estágio em educação fundamental e jovens adultos...O que nós vimos sobre isso? O que a gente discutiu?

Observando o fluxograma do curso podemos notar que dentre as 3960 horas da carga horária total, incluindo-se os estágios supervisionados e as atividades culturais com respectivamente 720 e 240 horas, que as disciplinas diretamente relacionadas ao campo da formação educação Infantil atravessam todo o curso, sendo oferecida ao menos uma em cada semestre, com exceção do 5º período, e somam 360 horas em 6 disciplinas, tendo 2 estágios supervisionados de 120 horas cada. Os campos para formação em anos iniciais do ensino fundamental para crianças jovens e adultos tem 4 disciplinas e 2 estágios, de 240h e 240h respectivamente para contemplar o conjunto dessa formação. Entre outras questões, essa distribuição no que tange à compreensão do campo de trabalho específico com jovens e adultos e estágio que possa complementá-la fica também prejudicada, segundo a colocação dos alunos.

Esta foi uma questão recorrente na turma de estágio que acompanhei para o desenvolvimento da pesquisa nesse curso. Na disciplina, a professora optou por contemplar o estágio no campo de trabalho com jovens e adultos, pois os alunos

declararam não ter experiência com esse campo na prática. O estágio “dividido” não parece garantir o espaço necessário a essa prática, posto que em grande parte das vezes os alunos optam por desenvolvê-lo nos anos regulares das séries iniciais, em suas palavras: “por ser mais fácil conseguir o estágio porque tem em qualquer escola”, “porque não conhecemos ‘nada’ de jovens e adultos, só temos disciplinas específicas como eletivas”, “porque não sei nem onde procurar esse estágio”. De acordo com os alunos em raras situações o professor da disciplina de estágio exige que o estágio se realize com jovens e adultos, apesar da regulamentação específica exigir que isso seja feito. A “base comum” na formação leva 900 horas das restantes, destinando-se ainda 300 horas para disciplinas eletivas, 180h para monografia e 480 horas para Pesquisa e Prática Pedagógica.

Entre os espaços de negociação, as “crenças” e disputas por concepções de formação dos egressos do curso de pedagogia e por vezes que falem mais alto, a configuração do currículo foi tomando a forma dessa disputa e das muitas mãos que “mexeram nessa panela”. Observando a distribuição e concentração de disciplinas como também alguns dos argumentos dos envolvidos nessa formulação é possível pensarmos se a matriz curricular, tal como se apresenta em sua diagramação final, representa uma concepção e um percurso para a formação do pedagogo-professor dessa instituição ou se o que percebemos por essa matriz e, especialmente pelos embates que a atravessam, é que as práticas que movem a formação são uma multiplicidade de concepções, caminhos e “formações”.

A argumentação apresentada no documento da Faculdade de Educação em defesa da reforma curricular que se encaminhou entende como ponto de partida para a formação a postura de pensá-la *a partir de uma perspectiva dialética de educação. Isto significa pensá-la em termos dos conceitos de totalidade, contradição, transformação e relação teoria-prática (pág. 22)* e ainda, propõe

a análise metódica dos aspectos e elementos contraditórios do contexto sócio-econômico-cultural que permita a produção, o desenvolvimento e a crítica de políticas relativas à escola pública, a valorização das atividades pedagógicas e o aprofundamento das relações entre as comunidades externa e interna à UERJ, visando a criação do novo e à socialização do saber.

A partir desses princípios é apresentada a contradição presente no pensamento acerca da própria organização do conhecimento como uma questão

relevante para essa organização do currículo no sentido dessa formação. A argumentação desenvolvida no documento apresenta primeiramente a metáfora do conhecimento organizado em “árvore”, explicando a influência desse modelo nas construções das propostas curriculares, para depois proceder uma crítica que esclarece seu direcionamento diferente desse.

Termos como “tronco comum, pré-requisitos, fundamentos” etc acompanha a ideia de uma certa organização curricular, que tem na árvore sua forma de apoio: há certos conhecimentos que são radicais (as raízes), em cada campo; existe, necessariamente, um caminho comum inicial (o tronco); permite-se uma especialização ao final do curso (os galhos). Nesse sentido, admite-se a ideia de que se conhece, sempre, de conhecimentos ‘basais’ para outros mais ‘especializados’. É por isto que, embora, a maioria das pessoas diga que “a prática ensina” ou que “há uma relação estreita entre prática e teoria”, cada curso que é proposto é iniciado com uma “fundamentação teórica”, entendida mais que necessária, como anterior a qualquer possibilidade de prática, demonstrando a visão linear própria da metáfora da árvore. Por outro lado, a ‘solução histórica’ encontrada para organizar o currículo tem sido, aparentemente, a sucessão de ‘disciplinas’. (P. 25)

Assim, definem-se, na esteira de tais compreensões, as necessidades de superação dessa organização do conhecimento em árvore para pensar a formação de professores, posto que essa organização acaba por não considerar as incontáveis experiências que passamos nas escolas e que também nos formam professores pelos saberes, valores, crenças e práticas que *compartilhamos-criamos-significamos* nesse percurso e que se fazem presentes em cada um dos sujeitos que encarnam o espaço-tempo da formação. Considerando que o viver cotidiano nas escolas traz contingências, exigências nas quais a partir de nossas experiências fazem emergir “conteúdos” diferentes das disciplinas e que também ocupam esse espaço da formação, defende-se que,

a compreensão da tessitura do conhecimento em rede surge e se desenvolve não buscando “um outro modelo curricular”, mas fazendo emergir o que, concretamente, se foi fazendo/tecendo no cotidiano de um curso, entendendo que essa tessitura mostra as linhas de forças necessárias ao desenvolvimento da proposta a ser acordada, no momento da mudança curricular de um curso (EDU, 2002, p. 26).

Apoiando-se nessa contribuição, argumenta-se que a reformulação apoiada em tal concepção acerca da produção do conhecimento não tem por intenção a proposição de *outro modelo curricular*, mas sim possibilitar que por meio dela se possa instituir nesse currículo as diversas experiências e conhecimentos acerca

dessa formação que foi e continua sendo construída na trajetória cotidiana do curso por e com seus vários praticantes. Os campos identificados nessa trajetória e definidos tanto como necessários à formação como possíveis diante da *história dessa formação no país, na região e na UERJ* (p. 27) foram: professor de crianças de 0 a 6 anos e professor dos anos iniciais do ensino fundamental, para crianças, jovens e adultos (em licenciatura); pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais (em bacharelado).

Tal proposição pode ser também produtiva no sentido de estimular uma lógica da relação *fazer-saber-fazer* para os alunos do curso que alimente suas práticas docentes cotidianas num processo de formação contínua. Nesse sentido, argumenta Carlos Eduardo Ferrazo (2005) que, essa formação poderia ser pensada a partir da ampliação *das possibilidades de conhecimentos, o que significa ampliar as redes de “saberes-fazer” existentes (...) que tem como ponto de partida e chegada o cotidiano vivido (...) assumindo o cotidiano vivido como espaçotempo de análise da complexidade da educação* (p. 21).

Santos (1995) aponta a validade das soluções locais para os problemas globais, entendendo que estas seguem minirrationalidades, locais, que foram tecidas no seio da "irracionalidade global" de um sistema que sucumbiu a uma suposta racionalidade única, parcial, fragmento das racionalidades possíveis.

No que tange à formação proposta pelo conjunto de campos elencados, o curso não se afasta dos propósitos mais amplos da formação do pedagogo indicada, posteriormente, por ocasião da promulgação das DCNs para a Pedagogia. Com pequenas diferenças na abordagem e organização dos campos entre os documentos do curso e as diretrizes nacionais, podemos considerar que os desdobramentos desses propósitos em uma matriz curricular ainda estariam de acordo com pensamentos acerca dessa formação que por estarem presentes nos contextos diversos nos quais as políticas se produzem, fazem-se notar num e noutro espaço dessa política. Isso pode ser percebido quando se lê os dois documentos: os trechos das DCNs referentes ao parágrafo segundo, trazido anteriormente⁷², e sua

⁷² § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

complementação pelo parágrafo único e o trecho da reformulação curricular, também destacado a seguir:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas

próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e

experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (MEC, 2006, p.1)

Os objetivos do curso apontam para uma formação múltipla e integral, onde o futuro pedagogo esteja capacitado para criar e dinamizar, como docente, projetos pedagógicos (de educação infantil e de jovens e adultos, de atendimento a portadores de necessidades especiais) na escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental, mas também desenvolver projetos de gestão pedagógica, de ações comunitárias e de políticas públicas de educação. Cada uma das áreas de atuação do pedagogo tem especificidades que esta proposta pretende desenvolver.(EDU, 2002, p.28)

Quantos aos campos de formação elencados pela proposta do curso, os argumentos e objetivos estão expressos em compreensões quanto ao sentido social mais amplo desses campos e como se entende a demanda exigida de um *pedagogo-professor* para que esses propósitos possam ser contemplados na educação.

No campo de formação *Educação infantil* compreende-se que essa etapa deve contribuir com o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos⁷³ como primeira etapa da educação básica. Esse desenvolvimento compreende os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Portanto, explicita-se que a formação para essa atuação precisa contemplar: a capacidade para elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade inclusive as portadoras de necessidades educativas especiais, contando ou não com a parceria entre outros profissionais e da família da criança.

É interessante notar sobre tal demanda para a formação a previsão da escassez de articulações e de responsabilidade acerca da educação da criança

⁷³ A proposta foi formulada e implementada antes da mudança para o ensino fundamental de nove anos que, ao incluir a Classe de Alfabetização como parte deste, modificou o entendimento da faixa etária relativa ao ensino fundamental para de 0 a 5 anos, conforme está exposto nas DCNs para o curso de Pedagogia.

nessa faixa etária por parte dos setores envolvidos na educação que deixam ao professor não apenas a tarefa, mas a expectativa de realização dessa sem que se possa contar com o devido apoio, quando necessário, de outros profissionais e mesmo das implicações relativas ao envolvimento familiar nessa educação.

Pensando no sentido das representações que podem estar presentes nas compreensões e discursos acerca da formação de professores e que também denotam idealizações e expectativas quanto “à” prática docente, remeto-me à discussão abordada por Costa (2003) na análise da filmografia hollywoodiana e a imagem de escola/professor que ela nos traz. A autora questiona a similaridade entre tais produções e as nossas preocupações acerca da escola, apontando que essas lentes “inventam” uma *escola caótica, mas que sempre tem salvação graças a uma professora ou um professor-herói* (p, 17). E ainda, no que considero ter maior influência sobre nossas idealizações de um “*Ser-professor*” a partir de um espaço-tempo da educação percebido por suas mazelas e incompletudes, que

para enaltecer o ato salvacionista heroico do professor (em geral improvisado (ex-soldado, ex-marinheira, músico frustrado, policial desempregado, enfim, outsiders), antes destroem a imagem das escolas expondo-as como antros depredados, degradados pela corrupção e violência(id.ibid.).

Ainda quanto às demandas para a formação no campo da educação Infantil, o documento aponta ser necessário um profissional que

atue em projetos pedagógicos de escolas e centros de educação infantil governamentais ou comunitários, que atendam a crianças de 4 a 6 anos em suas motivações epistêmicas, lúdicas e artísticas, integrando os aspectos físicos, emocionais, cognitivo-linguísticos e sociais das crianças.

-que busque continuamente sua própria atualização profissional, através de leituras e da participação em cursos, seminários, pesquisas da sua área de atuação.

-que se conscientize de seu papel político na defesa dos direitos da criança expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Junto às compreensões acerca do papel do pedagogo-professor nessa etapa do desenvolvimento da criança, é possível percebermos as preocupações com uma formação que não se esgota no curso e que precisa ter essa compreensão trabalhada no currículo. Tais questões, também presentes nas DCNs, remetem à noção de professor-pesquisador e da formação continuada, hoje sendo abordada

com maior ênfase e frequência crescente por grupos que discutem a formação, especialmente por abordagens não fundamentalistas/essencialistas.

O campo da formação voltado para “Anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos” apresenta, entre suas principais características e preocupações no tange à formação para atender esse campo, a compreensão da escola como instituição que

precisa assumir-se como um lugar em que os saberes circulam para crianças, adolescentes, jovens e adultos, oferecendo condições físicas adequadas a todos e projetos político-pedagógicos que incorporem as especificidades, necessidades e possibilidades de cada um dos grupos envolvidos, orientando a organização pedagógica do fazer/pensar escolar (p. 29).

Destaca entre os objetivos específicos dessa área do curso a *alfabetização e aquisição de diferentes linguagens, de conhecimentos matemáticos e das ciências humanas e da natureza, não só a crianças de 7 a 11 anos, mas também a jovens e adultos (p. 30)*. Define, ainda, as compreensões referentes à formação do educador e sua concepção/postura frente às questões da Alfabetização e leitura expondo que,

O desafio do Curso está, pois, em pensar a formação do educador amplamente, de modo a produzir um novo olhar sobre o que significa saber ler e escrever — como leitor e escritor autônomos — na sociedade contemporânea, e como intervir, junto aos públicos de crianças, jovens e adultos, no sentido de que se apropriem, crítica e criativamente dos processos de aquisição da linguagem escrita (e de sua leitura), mas também dos usos e do poder que ela confere a quem compreende, escreve, inscreve, transforma e dinamiza, tanto nos usos da prática social, quanto nos próprios usos que a leitura, a escrita e a literatura produzem como expressão estética da realidade.

Na área do curso denominada “Pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais” a justificativa da concentração de disciplinas e atividades pauta-se na concepção de que as práticas educativas pedagógicas não acontecem apenas na escola, fato que na contemporaneidade significa *pensar ações e projetos em que concepções de conhecimento e metodologias de aprendizagem são fundamentos dessas intervenções*. Inclui-se nessa área como campo de formação/atuação os *movimentos sociais* defendidos como *loci* de importante dimensão educativa e que têm suas organizações e características próprias de intervenção através de projetos, que podem beneficiar-se com o trabalho de um profissional que agregue mais

consistência às suas lutas e contribua para atingir as finalidades desses espaços. Destaca-se, ainda quanto às características dessa área que,

Ao contrário do que se pode pensar, esse campo não cuida apenas de projetos que envolvem jovens e adultos, mas também direitos não assegurados a segmentos da população, como é o caso de projetos mais amplos que envolvem áreas da educação infantil e de diferentes níveis e interesses (p.29).

Diante do que se entende como uma sociedade na qual as complexidades e as exigências da consolidação e conquista de direitos são assumidas como condições da cidadania (ibidem), considera que as práticas educativas a serem pensadas e empreendidas exigem profissionais que possam contemplar essa condição e estar aptos a atuarem como coordenador/gestor, assim como planejador e avaliador. Sendo ainda importante que estejam aptos à atuação em *programas de educação comunitária e popular em associações, sindicatos, cooperativas, igrejas e em movimentos sociais organizados de diversos tipos.*

Fica evidente na argumentação dessa área de formação a ideia de um profissional que atue de modo ampliado nas diversas instâncias da prática educativa, extrapolando a concepção de formação exclusivamente voltada para a licenciatura pelas exigências que se reportam da própria demanda social e da exigência de atuação política-administrativa nesse campo.

Em entrevista concedida pela Prof^a Bertha de Borja Reis para essa pesquisa são apontadas as compreensões construídas no debate de reformulação do curso. Nesse período, o debate interno ocorria ao mesmo tempo em que eram discutidas nacionalmente as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Nosso curso saiu antes das diretrizes porque as discussões eram intensas e não acabavam mais e nós já estávamos com toda essa discussão construída e aí esse curso nosso ele cobre tudo que as diretrizes estão cobrindo formação pro infantil, jovens e adultos, até a 4ª série, movimentos sociais, instituições, quando a gente colocou pedagogia nas instituições foi pensando justamente na formação para diretor, coordenador, orientador e nos movimentos sociais o papel do pedagogo na luta por uma educação no campo, nas favelas, tudo isso nos movimentos sociais.

(...)

(...)para nossa surpresa a nossa primeira turma já estava se formando ou já tinha se formado quando as diretrizes foram afinal homologadas.

É importante nesse ponto retomar o conceito de Ball acerca do ciclo de políticas, para lembrarmos que nenhum desses debates poderia ser compreendido

como estanque do outro, e que as ideias dos que neles encontram-se envolvidos também circulam entre os diversos contextos desse ciclo de algum modo e que as ideias que circulam nesses diversos contextos influencia e entra em jogos de disputa por poder e espaços em cada um desses contextos. Em sua fala estão expostas algumas das compreensões e argumentações que levaram a proposta apresentada às instâncias institucionais e do Estado quanto aos campos da formação a ser oferecida e a carga horária e campos do estágio que nesse sentido precisariam ser contempladas:

(...) a pedagogia é um bacharelado e uma licenciatura, até por isso tem uma carga horária maior, acabou-se ficando nas diretrizes curriculares só com a licenciatura, porque os conselheiros que eram a favor de ser bacharelado também foram voto vencido.

(...)

fizemos uma carga horária de estágio muito alta, porque nós achávamos que deveria ser assim. Se eu estou formando para essas áreas todas tem que ter estágio nessas áreas todas, porque eu já não estou formando para creche nem para pré- escola, como eu vou ter um profissional trabalhando nessas áreas tão diferentes se ele não teve um estágio onde ele vê um pouquinho?

São 3 disciplinas de estágio: duas de educação infantil, porque a ideia é em um período estágio em uma creche, em outro em educação infantil. Porque é diferente cuidar de um bebe e de uma criança de 3, 4 anos de idade... O outro estágio de 1ª a 4ª série nós fizemos para crianças, jovens e adultos. [Também] é diferente você alfabetizar um adulto e alfabetizar uma criança. E o outro pedagogia em instituições, em um período e movimentos sociais no outro. [Ao todo] são 6 estágios, uma carga de horário grande, mas, estamos formando um profissional de ponta a ponta, [que] pode trabalhar em empresa, órgãos federais, municipais, escola, creche, abrir uma escola – por ele será licenciado como administrador escolar.

Em ambos os cursos pesquisados os formatos dos currículos e representações sobre “Ser-professor” dialogam mais fortemente com os sentidos presentes nas abordagens teóricas mais recorrentes nos cursos e das redes de subjetividades (?) e se distanciam ou são menos influenciados pelos discursos que poderiam ser identificados como específicos dos textos curriculares que representam as políticas de formação. Contudo, nesses textos é inevitável notar a influência de proposições e sentidos para a formação do campo de pesquisa e produção teórica da formação. No caso dessa influência quanto ao currículo da pedagogia Dias (2009, p. 4) defende que,

Os documentos curriculares da formação de professores para os anos iniciais são marcados pela ambivalência, resultado do complexo processo

em busca da legitimidade por parte de diferentes grupos que atuam na produção da política curricular, hegemonizando diferentes projetos para a formação de professores. Nesse processo, são priorizados os discursos sobre: o protagonismo docente, profissionalização docente como eixo, a centralidade da prática e os projetos curriculares em disputa.

Isso também se faz notar quando retomamos as declarações de alunos do curso quanto à predominância de disciplinas, conteúdos e discursos voltados para a educação Infantil ao longo da formação e percebemos que tal desequilíbrio ou predominância não é perceptível no documento da reformulação que deu origem ao currículo do curso. O quadro a seguir, retirado desse documento, mostra distribuição de carga horária entre os eixos da

Distribuição das horas-aula por período letivo, no curso de Pedagogia - formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos e pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais											
Período	Base.	Específicas			Eletivas.	Pesquisa e	Estágio curr..			Atividades	TOTAL
	comum	EI	1 ^a /4 ^a	Bac.		Prát Pedag.	EI	1 ^a /4 ^a	Bac	Culturais-----	
1º	240	60		60	30	60	-	-	-	30	480
2º	240	60	60	-	30	60	-	-	-	30	480
3º	180	60	120		30	60	-	-	-	30	480
4º	120	60	120	60	30	60	-	-	-	30	480
5º	120	60	60	60	30	120	-	-	-	30	480
6º	-	60	60	60	30	120	120		-	30	480
7º	-	-	-	60	30		120	120	120	30	480
8º	-			60	120	-		120	120	30	420
MONOGRAFIA-----											180
TOTAL											
	900	360	420	360	300	480	240	240	240	240	3960

O total de horas em disciplinas específicas do campo Educação Infantil não ultrapassa 360h em disciplinas específicas, mesma carga horária prevista para a *parte da formação que compõe o bacharelado e inferior à carga que faz parte do campo Anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos (Grafado*

no quadro como 1ª a 4ª). O mesmo ocorre com a divisão de horas de estágio, sendo exigidas 240h de estágio em educação infantil, bem como nos outros dois campos.

A disputa que se desenha nas políticas curriculares para a formação remete a uma preocupação que materializa campo uma rede de compreensões, responsável por sustentar (ou alimentar) um regime de verdade, ou melhor, a busca pelo “melhor”, outro nome para verdadeiro nesse caso. Tais compreensões estão investidas e também investem em políticas de subjetivação que, podemos inferir nutrem-se dessa vontade de verdade. As práticas e políticas de formação estão enredadas pelo desejo de discursar e perseguir um “Ser-professor” unísono, no qual as questões de poder envolvidas nos contextos da produção de políticas, textos e práticas dessa formação são centrais e determinantes para os currículos produzidos.

Aqui retoma-se o propósito de se pensar em preocupações e proposições em torno da formação que buscam “a solução”, marcas trazidas da invisibilização da diferença como válida ou produtiva, especialmente no que tange a uma associação do diverso com o “caos”. A hegemonia ou “modelo” torna-se uma busca que atinge não diretamente os textos políticos, posto que esses ao se configurarem, como apontado pelos autores que têm trabalhado a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe para analisar a questão da política de currículo nos mostram, que esses textos são híbridos, porque seus sentidos são multi-interpenetrados entre os contextos do ciclo e configuram espaços de disputas entre os grupos envolvidos nos processos dessa produção em cada um dos contextos. A busca por ela interfere no “tom” da produção dos textos curriculares e sentidos políticos-culturais da compreensão e proposição da formação docente na defesa do quinhão que na disputa por tornar-se hegemônico aglutina diferentes grupos e concepções unindo “forças” para demarcar o território.

A demanda por alteração curricular é um discurso aglutinador que permite a articulação de sujeitos e grupos diferentes em torno de uma proposta, mesmo que tenham entre si particularidades no modo de avaliar e propor as alternativas para que se faça a mudança curricular. Um exemplo disso é a variedade de modelos curriculares defendidos em demandas por alteração curricular. A despeito das diferenças, as proposições acabam equivalendo-se de modo a fortalecer a ideia de mudança, tornando-a assim uma proposta hegemônica. (Dias, pág. 148)

A conciliação nas arenas de poder de divergências em termos de se pensar e discursar essa formação e mesmo sua expressão mais imediata em diretrizes, matrizes e propostas curriculares, contudo, torna-se possível, pois há entre elas um tácito acordo proveniente do desejo de soar mais alto, uníssono. De fazer parte e inscrever essa idealização de “*Ser-Professor*” enquanto um processo que abarca a questão dos embates no campo da epistemologia, dessa vontade de verdade e as

formas como operam as políticas culturais de identidade, atreladas aos discursos e textos culturais produzidos e postos em circulação nas sociedades em que vivemos hoje. Gostaria, igualmente, de ter apontado processos de subjetivação que efetuam aquilo a que Nikolas Rose (1998) se refere como a “administração do eu contemporâneo” (p.31) ou “o governo da alma”. Algo acionado no interior da cultura para gerenciar a diversidade de forma a torná-la controlável, a evitar a dispersão. Mais uma vez, Babel. (COSTA, 2000, p. 7)

Produzidas no terreno da concepção de conhecimento do modelo cientificista, as percepções sobre o pensamento acerca da formação de professores nessas comunidades vêem a partir dessas lentes o que é possível enxergar quanto às possibilidades, mas também aos contextos e concepções presentes no debate e na prática hoje. Isto porque,

há, em cada um de nós, uma cegueira epistemológica,⁷⁴ oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (Santos, 2003) e de experiências singulares. Não detemos, portanto, os meios para compreender e poder, a partir daí, crer e ver/ler/ouvir, determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friamente” (OLIVEIRA, 2007, p. 54).

Ao mesmo tempo não é mais possível continuar a não ver. A incompreensibilidade de determinados pensamentos e discursos provocam, naqueles que entram em contato com eles, reações diferenciadas, mas sempre de incredulidade, que podem ser compreendidas como fruto de um processo pelo qual desenvolvemos certa cegueira epistemológica, entendida como fruto da parcialidade inerente aos processos de formação, sempre balizados por determinados registros epistemológicos, políticos, sociais, culturais e individuais. (Garcia e Oliveira, no

⁷⁴ A noção poderia aparecer no plural, cegueiras epistemológicas, considerando as múltiplas possibilidades que o processo de “aquisição” da cegueira abre para que ela se instale.

prelo, p. 7).

No conto denominado *O amor* Clarice Lispector nos ajuda a pensar como os acontecimentos podem mobilizar nossas cegueiras e omissões quanto ao viver e de como é angustiante manter-se num lugar de conforto quando algo nos desloca desse lugar. Questão que se aplica a necessidade de pensarmos a formação num deslocamento que não nos deixe mais confortável quanto aos aspectos que se complexificam e que incidem sobre as políticas e práticas dessa formação nos contextos que hoje vivenciamos.

O mal estava feito [...]. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. [...] Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite – tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso.⁷⁵

A dinâmica de produção de políticas que irá também incidir sobre os sentidos que se produzem no currículo acerca dos modos de “Ser-professor” pode ser discutido diante do processo dinâmico e cíclico dessa produção de discursos e sentidos. Algo que se produz sob a chancela da verdade, condutora dos processos de *Orquestração das referências*. Portanto, está implicado num processo que envolve cultura e poder, pois,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, apud: Sgarbi 2005, p. 54)

Para Foucault existem procedimentos externos e internos que visam ao controle e delimitação do discurso. Os externos são responsáveis pelos *três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade* (FOUCAULT, 2003, p. 19). Sendo a vontade de verdade o procedimento que mais fortemente atua, parecendo cada vez mais improvável que dela nos desviemos. Parece ser esse procedimento que alimenta os

⁷⁵ LISPECTOR, 1974, p. 24-25

processos de orquestração, e mesmo a busca por hegemonia, que atuam no interior das produções de políticas curriculares, produzindo alianças e conceitos que funcionam como discursos de “base” para as políticas. Parece-nos possível, nesse ponto da discussão fazer uma associação com a questão suscitada por Santos (1995), ao explicitar o modo como as hierarquias mantêm-se e legitimam-se por meio da desigualdade entre as competências a desempenhar. Nesse sentido, o autor destaca que a é necessário lutar contra os monopólios de interpretação, as verdades fortes (ibidem), especialmente pela criação e multiplicação de comunidades interpretativas e da polifonia. Além de significarem não renunciar à interpretação, essa polifonia ainda traz consigo a possibilidade de ruptura com esses monopólios modificando a relação forma/conteúdo. Isto porque, os conteúdos se tornam duplos das formas ou mesmo outras formas. *Torna-se, assim, mais fácil recuperar formas degradadas, e quanto maior for o diálogo entre as formas mais informal e democrático será esse diálogo.* (p. 109)

Quanto aos procedimentos nomeados por Foucault (op. Cit) como internos, por serem os próprios discursos que exercem o seu controle, estão o comentário, o autor e a disciplina. Há ainda os procedimentos que atuam na rarefação do discurso e que são tratados pelo autor num terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle do discurso⁷⁶. Dentre esses procedimentos internos elencados por Foucault é no comentário que me deterei mais longamente por suas formas de operar que permitem maior articulação com os objetivos dessa tese, especialmente pelo uso feito por Larrosa (2004) dessa discussão.

2.4 - Sereias, cantos e encantações no silêncio e no discurso das práticas

As sereias, porém, possuem uma arma ainda mais terrível do que seu canto: seu silêncio. Kafka, 1917

Ao propor uma viagem pela *Ordem do discurso* de Foucault, *Questões de literatura e estética* de Bakhtin e *Pierre Menárd, autor de Quixote* de Borges, Larrosa (2004) pretende apontar os paradoxos da repetição e da diferença no que identifica como dispositivo pedagógico do *comentário de texto* e que vai aparecer de diferentes modos nos autores que

⁷⁶ Para maior aprofundamento sobre tal discussão ver Foucault (2003).

utiliza nessa argumentação. Esses paradoxos permitem pensar tal questão como *espaço* (CERTEAU, 1994) possível de inscrição da polissemia nos discursos e nas práticas das “culturas do ser-estar professor”.

O movimento cíclico de controle do discurso, exposto por Foucault entre os discursos fundamentais e os secundários, repousa em dispositivos como o do comentário e funciona como *se a possibilidade aberta para o falar que todo texto oferece, estivesse constantemente ameaçada de fechamento pelo imperativo de voltar a dizer aquilo que já foi dito* (Larrosa, 2004, p. 103).

Para Bakhtin, a palavra autoritária, aquela sacralizada e repetida longe da profanação do comentário, é transmitida num processo que nomeia por *de memória*. A preocupação com o poder, tanto em Foucault como em Bakhtin, faz com que a análise do discurso, de certo modo, hiperdimensiona o campo, a ação e, principalmente, as amarras e a intencionalidade desse poder de/em estabelecer e manter fronteiras, nesse caso, com/no discurso.

Ainda na concepção de Bakhtin, esse processo acontece dentro de uma lógica supostamente universal – ao que acrescento, está presente no pensamento – pois, compreende que *sua estrutura semântica é imutável e inerte por estar acabada e ser monosemântica, seu sentido fica, assim, intrinsecamente ligado à letra, se petrifica* (Bakhtin *apud*: Larrosa, 2004, p. 105).

Concordando com Larrosa e forçando um pouco mais a linha argumentativa que desenvolve, mesmo para as palavras e para os discursos que, aparentemente, encontram-se semântica e culturalmente petrificados, não é possível amarrar os sentidos produzidos pelas práticas, literalmente. Voltando aligeiramente à discussão com Pedro Henrique, a noção literal e cultural de *realidade e drama* e a perspectiva que se elege para usar um ou outro conceito é uma opção que tanto incorpora uma subjetividade individual como os reflexos da produção social dessas subjetividades.

Assim, o que diferencia significativamente a liberdade da produção de sentidos do/com um discurso seria, como propõe Larrosa a vivificação do texto (discurso) na e por sua recontextualização dialógica. O que, portanto, independentemente de sua literalidade pode trazer sua polissemia.

Ao trazer para a discussão o texto de Borges em suas conjecturas sobre os processos de produção de um personagem que a partir da repetição torna-se diferente do Quixote de Cervantes o autor permite ainda pensar na impostura do comentário, como declara, *em sua pretensão de realizar o impossível, em fazer o texto mesmo presente* (p.108). Exatamente porque essa aproximação e apropriação da literalidade são inalcançáveis é que acabam por produzir uma *ausência radical* que leva ao fracasso o processo de tradução.

No jogo borgeano, Menárd, escreve discursos diferentes de Cervantes usando as mesmas palavras. O paradoxo, a sutileza e, talvez, a *diferença* e potência do jogo está em produzir diferença na (com) a repetição. O que especificamente interessa para pensar as produções das práticas, subjetividades e discursos *nosdoscum* os currículos da formação de professores.

Ou será que a realidade, seja isso o que for não está fora da jaula e, por isso não podemos senti-la ou percebê-la a partir de uma experiência enjaulada? (Larrosa, 2004, p. 191)

O discurso na e da produção de políticas é múltiplo, mostra interferência de diferentes contextos, porém, os sentidos atribuídos ao discurso são significados a partir das culturas vividas (o sentido é produzido culturalmente, assim como o currículo vivido por cada um). Na medida em que espaços de determinados saberes/concepções são privilegiados ou reduzidos isso interfere na possibilidade de produção de sentidos que se afastem dos valores hegemônicos, e mesmo de ampliação do repertório desses sentidos no caso das reduções, logo, das concepções. Estas ficam ou “amarradas” aos discursos sociais vigentes, com pouca possibilidade de alteração diante de (concepções) prévias, ou mais influenciadas por discursos mais recorrentes.

Segundo Dias e Lopez (p.04), o processo de negociação entre os contextos nos quais são produzidas as políticas curriculares caracteriza-se pela complexidade na qual são estabelecidos os acordos, resultado de tensões derivadas das posições diversas dos sujeitos e grupos que lutam por suas posições nas definições políticas. Deriva de tal processo que os textos curriculares e pareceres que complementam ou referendam as diversas concepções sustentadas nesses documentos constituem-se como híbridos, onde vozes diferentes acerca do “*Ser-professor*” e seu processo de formação podem ser ouvidas. Ainda assim, soam uníssonas se as interpretarmos pela intencionalidade de constituírem-se como propostas hegemônicas.

Contudo, ao buscarmos percebê-las, como às enunciações presentes nos cotidianos dos cursos de formação pesquisados, perseguindo as multiplicidades que se criam entre realidade, representação e subjetivação, podemos notar algo de dissonante. Tal como propõe Amorim (2004) a partir do pensamento de Deleuze e Guattari sobre a análise do livro, essa proposta pode nos auxiliar a perceber também a heterogeneidade. Os discursos se hibridizam e há uma variedade de

concepções sobre o que e como é “*Ser-professor*” expressa nesses discursos, que se apresentam nos diferentes contextos inter-relacionando-se e constituindo a produção de políticas curriculares da formação de professores.

Simultaneamente, é possível notar que persiste nos discursos dos alunos uma presença mais forte de determinadas concepções ligadas à idealização da função pra sociedade e à racionalidade técnica, concepções que se difundem amplamente na sociedade, especialmente pela mídia, isso é corroborado pelos contextos político-econômicos dessa formação hoje, especialmente no que diz respeito às universidades privadas.

Podemos considerar que essa orientação nos discursos das concepções vai ao encontro de uma formação “precária” em grande parte das universidades particulares como tem sido constantemente colocado por associações como a ANFOPE, ANDES, CTE. Entre os fatores que contribui para essa precariedade estão a própria cultura de compreensão da prática e da formação docente nas/das licenciaturas sobre os desenhos curriculares e formatos dessa formação apoiados na racionalidade técnica e num certo praticismo. Também podemos incluir entre esses fatores as propriedades de produção do discurso quanto à legitimação de vozes em um *regime de verdade* que formaliza as condições dessa precariedade quando vincula decisões pertinentes ao campo da educação sujeitas às prioridades da viabilização administrativo-econômica dos cursos de formação de professores (licenciaturas e pedagogias) como adequação necessária ao mercado.

Na virada do milênio (cf. Carvalho, 2007; Pereira, 2008) o contexto da produção sobre formação de professores se coloca numa corrida em favor de formar o professor “crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente”, o campo das políticas governamentais e boa parte das discussões no campo acadêmico que procuram propor “soluções” para essa formação recorre a modelos novos e antigos (a reforma educacional espanhola ou a pedagogia de projetos, entre tantos outros) e o investimento em diferentes meios/modos da formação acadêmica, dentre elas: o Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação, a proliferação dos Programas de Educação Continuada ou em Serviço, além da formação a distância, que vem tomando especial vulto nessa área recentemente, compatível com as expectativas, influências e silêncios das políticas nacionais que apontam concernências entre tal “rumo” na ampliação da formação (ou diria da certificação?) de professores e o atual contexto da política educacional.

Ball (2001) compreende esses problemas como sendo fruto de um esvaziamento das políticas educativas em favor do que ele considera como um “efeito buraco negro” dos contextos econômicos, abarcando e “engolindo” os demais, o que se localiza em um debate mais amplo acerca dos debates que envolvem a problemática da globalização, especialmente ao que se refere à convergência ou empréstimo de políticas. Nesse sentido, para o autor, o economicismo estaria cada vez mais determinando as políticas educacionais e mesmo *o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir* (Lingard, Ladwig & Luke apud Ball, 2001, p. 100).

Diante do que pode ser entendido como um “nó” que se apresenta nas políticas e discursos acerca da formação de professores e os embates entre compreensões diferenciadas dos propósitos e caminhos dessa área, o que me mobiliza compreender é: que formação/significação está na prática se dando/tecendo, num sentido singular e plural nos diversos contextos de produção de sentidos quanto ao “*Ser-professor*”.

Isto porque, no que se refere às políticas curriculares a partir da análise de sua produção na perspectiva do ciclo de políticas e das contribuições dos autores que se utilizam desse conceito podemos *compreender a política curricular como produção da cultura ao entender que ela envolve embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo* (Lopes, 2004, p. 193). Ainda, quando nos dedicamos a perceber essa formação a partir das compreensões e discursos acerca do “*Ser-professor*” que também influenciam os usos que na prática cotidiana se colocam sobre as produções políticas, e que ciclicamente também influenciam essas produções, somos levados a defender que nesses processos difundem-se e produzem-se modos de “ser”, valores que referendam e orientam esses modos. Na e com a prática cotidiana da formação de professores produzem-se culturas de “*Ser-professor*” que também ciclicamente são produtoras dessas práticas.

ao mesmo tempo em que o discurso teórico-oficial se produz os seus outros permanecem no real, embora deslegitimados e, neste caso, subjugados. Mas ainda assim informam ações “subversivas”, mesmo “as que não se nomeiam”, ficando, portanto, fora do universo de legitimação discursiva, mas não do real. Quem precisa de legitimação discursiva? O poder instituído que institui a verdade dessa necessidade ou todos?. (Oliveira apud Sgarbi, 2005, p. 50)

O que passa “fora” desse discurso legitimador, seja por opção de não incorporá-lo, nele não crer ou, o que considero mais frequente e determinante, pelos sentidos que em sua repetição e usos se criam produzindo diferença, informa as práticas, lhes confere forma. Essa forma está na repetição aparente do discurso como vimos acontecer no uso das DCNs e de outros “discursos oficiais”. Está também no silêncio das práticas não nomeadas, mas atravessadas por sentidos, modos de ler e de *ser*.

O que há em comum com a perspectiva de cultura possível a partir dos EC e os referenciais “pós-modernos”, aqui trazidos para nos auxiliar entender a produção de políticas e a própria formação de professores como um fenômeno que ocorre no contexto da significação e da produção de modos de “*Ser-professor*”, é que aproximar tais abordagens nos permite compor um patchwork que represente esse processo de configuração permanente acerca desses sentidos de “*Ser-professor*”. Esse patchwork, entretanto, nunca se finaliza e está sempre trocando e criando outras figuras em sua composição, lançando mão de outros retalhos. Tal peculiaridade percebida nos processos de produção dos currículos, mas especialmente no processo de significação singular desses e da constituição desse sentido de “*Ser-professor*”, é compatível com a ausência de unidade, que alguns podem entender como um processo de hibridação, e de orientação numa única direção, que podemos entender como “cultural”, do que represente ou busque-se em torno do “*Ser-professor*”. É, portanto, também compatível com ausência, despretensão ou impossibilidade mesmo de se constituir em “ismo”, desses pensamentos. Tais estudos também nos permitem reafirmar a compreensão dos currículos como cultura, no sentido em que são processos que ao mesmo tempo espelham, constituem e ressignificam os sentidos e os modos de “*ser*”, nesse caso da profissão docente.

O que nos levou a buscar entender essa produção de sentidos para a docência a partir dos desenhos curriculares traçados pelos cursos e com os cursos culturalmente, atentando para os processos de usos dos discursos que os recriam em processos de significação diferentes dos previstos, de modos singulares, por seus alunos-professores-praticantes. Portanto, entender as culturas do “*Ser-professor*” em sua produção dinâmica e cotidiana significa perceber a presença/interferência de discursos e seus sentidos múltiplos que circulam entre os contextos da prática (Ball) no enredamento entre os contextos da formação

acadêmica e da prática pedagógica cotidiana, bem como nos demais contextos da formação (Alves 2002). Também significa perceber o que não está nos discursos, mas se enuncia em silêncios, práticas, questionamentos, comentários, burburinhos, corredores, imagens...

Tais argumentações indicam aspectos acerca da produção da organização dos instrumentos (discursos) executando esses e as práticas (composições) sob a regência do ciclo próprio do controle discursivo que aprisionaria discursos-práticas-subjetividades nas produções curriculares em torno do “*Ser-professor*”. Contudo, também apontam que o mesmo mecanismo permite/produz direções diferentes não aprisionadas dessa relação entre modelo-simulacro de discursos, práticas e subjetividades em que a singularidade produzida pela repetição corrobora a diferença e que aí está seu potencial emancipatório pela singularidade inevitável a que esse processo leva, *desde sempre diferenciada e cindida em seu próprio “Ser”*⁷⁷ (p. 118).

Von Foerster (1996), ao tratar das questões da impossibilidade de aprisionamento dos sentidos da linguagem dado pelo seu caráter supostamente denotativo ou pela substantivação, que leva à transformação de processos em objetos nos auxilia a pensar sobre os limites da objetividade e do controle sobre o dito/discursado que impedem a fixação do sentido. O autor considera um equívoco considerar a linguagem desta forma e esclarece que esta é, prioritariamente conotativa e que o hábito da substantivação deve ser superado para que possamos compreender, efetivamente, os processos como tais.

Recorrendo aos processos de ressignificação que ocorrem com os discursos nos diferentes contextos e trazendo para essa compreensão a noção de *cegueira epistemológica* (Oliveira 2007) como um dos elementos constituidores desses processos, a partir do uso que a autora faz do conceito de circularidade entre culturas, podemos com ela entender que,

como Mennochio – o moleiro de Ginzburg (1987) –, recriamos o incompreensível, atribuindo-lhe sentidos compatíveis com nossos referenciais. No seu livro, Ginzburg discute as observações e depoimentos de Mennochio entendendo ser possível compreender as leituras que o moleiro faz dos textos eruditos por meio do recurso à noção de circularidade entre as culturas, enunciada por Bakhtin e segundo a qual existe uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante (GARCIA e OLIVEIRA, 2009, no prelo.)

⁷⁷ Grifo meu.

2.5 - Uma arqueologia do efêmero: “Ser-professor” em processo – relatos dos alunos dos cursos de formação

O olhar percorre as ruas como páginas escritas: a cidade diz tudo que devemos pensar, faz-nos repetir o seu discurso, e enquanto julgamos visitar Tamara limitamo-nos a registrar os nomes com que ela se define a si mesma e a todas as suas partes. Como realmente é a cidade sob esse denso invólucro de sinais, o que ela contém ou oculta, o homem sai de Tamara sem tê-lo sabido.
(Ítalo Calvino)

Uso o termo efêmero para falar das especificidades do que buscamos estudar, perceber, captar nos cotidianos e que é constituído, especialmente, por movimentos e processos. Para tanto, nesse uso, estou utilizando o sentido atribuído a esse fazer por Ferraço (2001) e Victorio (2005), entendendo com eles que nossos estudos tratam de/com “objetos” efêmeros, porque dinâmicos e em mutação permanente. Logo, requerem metodologias que aceitem sua própria efemeridade, como a da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos. Portanto, procurando perceber e estudar o que é circunstancial nos processos do “Ser-professor” e a própria condição de invisibilidade desse “estar” dada pelos meios de captar e discursar da ciência moderna que prejudicam a percepção do que não é inerte nem permanente.

Certa vez escrevi uma carta a uma grande amiga agradecendo pelo tempo em que convivendo e trabalhando com ela, havia aprendido, com sua maneira de ser, que o sentir e o fazer não precisavam se separar.

Essa aprendizagem, tecida na convivência cotidiana, impregnada das lógicas dos espaços político e acadêmico e do fazer cotidiano por detrás delas foi enredada à lógica de meus *fazeressaberes* de professora-pesquisadora e também de “executiva”, responsável pela condução das atividades-meio ligadas e, portanto, copartícipes dos acontecimentos na área da pesquisa educacional, nas quais trabalhava na ocasião.

As vírgulas que separam em categorias os espaços e as identidades profissionais mencionadas não respondem às reais práticas e processos de subjetivação nos quais estamos envolvidos entre os *saberesfazeres* dos diferentes *espaços estruturais* (SANTOS, 2000) no cotidiano, que, por estarem permanentemente enredados uns nos outros, apontam o equívoco de estabelecermos fronteiras fixas entre eles. Possivelmente porque não se constituem, nem individual nem coletivamente, em territórios demarcados como nos fez crer o

paradigma moderno. Suas divisas sujeitam-se à perene dinâmica de sentidos dados pelos diferentes ângulos e percepções que balizam os limites dessas fronteiras.

Magmáticas, entrecruzadas, indefiníveis – salvo sob o aspecto de suas permanências ao qual não se reduzem, embora permitam conceituá-las para fins de “viciadas⁷⁸” compreensões – os limites dessas fronteiras revelam os *saberesfazeres* de nossas práticas cotidianas que também não se permitem decifrar por ângulos ou enquadramentos que discursam sobre seus extratos.

Somos, contudo, guiados pelos modos de ver e conceber as práticas que reduzem olhos, ouvidos e paladar aos invólucros do que se apresenta. No rastro do cientificismo moderno, seguido pelas ciências sociais, resignamo-nos e naturalizamos a prática de conhecer nos satisfazendo e crendo nos rótulos, embalagens que se criam por nós ou por outros para, pretensamente, explicar o viver humano ordinário.

Discutir a relação entre as pesquisas *nosdoscom* os diferentes *saberesfazeres* cotidianos e os modos de conhecer dominantes, especialmente no que tange à relação entre os diferentes saberes e princípios sobre os quais se fundam, não tem a pretensão de ignorar as contribuições que esses modos podem ter trazido à criação do conhecimento em determinados contextos. Contudo, penso que, ao desestabilizar as sensações de pleno conhecimento transmitidas pelos invólucros, poderemos nos propor a “desembrulhar as embalagens” e provar os sabores que as práticas cotidianas podem nos oferecer, afinando-nos com os propósitos de *um conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2004), pensando que as experiências podem nos permitir seguir por caminhos do que melhor nos convém em função do que pretendemos e não usar os desgastados caminhos que nos levam de volta às embalagens já conhecidas. Essa proposta sustenta-se na crença de que a desestabilização do já sabido pode ter alguma utilidade para desnaturalizar a relação dos sujeitos e seus fazeres com o conhecimento e seus modos clássicos de produção que, passando-se por únicos e legítimos, nos fizeram perder capítulos e temperos no entendimento das práticas sociais em suas produções ordinárias.

⁷⁸ A esse respeito ver a discussão com a defesa intransigente de alguns pesquisadores dos paradigmas cientificistas da modernidade desenvolvida em OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar in FERRAÇO, Carlos Eduardo. Cotidiano escolar, formação de professores e currículo, São Paulo: Cortez, 2005.

Assim, na pesquisa desenvolvida com o estudo da produção das culturas cotidianas e de sua interveniência na recriação dos currículos, subjetividades e práticas na e da formação de professores, inspirada pelo trecho de Calvino (2001) em epígrafe, proponho considerar que, em nossos modos de ver e conceber o cotidiano, a cultura e o currículo, julgando *conhecer/visitar* esses cotidianos que pesquisamos, podemos não perceber o que eles contêm ou ocultam. Nesse sentido, a proposição epistemológica é de uma contribuição mais efetiva das pesquisas desenvolvidas no interior das escolas e dos demais espaços da formação, na medida em que, mergulhando nesses cotidianos, podemos perceber o que neles existe para além dos invólucros e discursos sobre “a escola”, para recuperar a dignidade dos que fazem e a importância das pesquisas com esses cotidianos da educação e da própria escola. Ou seja, para o que se pensa e faz dela e para ela, permita-a ser lugar para todas as escolas e para todos os mundos⁷⁹.

Quando entendemos que os modos de pesquisar dialogam necessariamente com o que pressupomos ser conhecimento e qual o papel político efetivo necessário à pesquisa em educação, somos imediatamente levados a incorporar a dimensão dos cotidianos ao pensar o “como” pesquisar como precedido pelo porque e para que produzimos conhecimentos. Considerando essa indissociabilidade entre o campo do político e o do epistemológico (SANTOS, 1989), assumimos a necessidade de

repensar as ideias hegemônicas sobre o que é conhecimento, como ele se cria, se desenvolve, se manifesta e se legitima, ou seja, os referenciais epistemológicos para conceber e lutar por uma transformação do atual sistema social de dominação capitalista burguesa. Gera também a necessidade de criação de modos de pesquisar que permitam acessar melhor a realidade histórico-empírica, o mundo da vida (Habermas, 1984 e 1987). Pretendemos, com isso, desenhar modos alternativos de diálogo com e de intervenção sobre este real, para além da muito difundida e pouco eficaz fórmula da aplicação da teoria sobre a prática, segundo a qual os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as ideias, sempre bem pensadas. (OLIVEIRA, 2007)

Isto porque os processos hegemônicos, dos quais também faz parte a desumanização do conhecimento social, configuram uma das manifestações dos mecanismos de controle ideológicos das ciências sociais, buscando assegurar a distância e a suposta imparcialidade objetiva que sustentariam a supremacia da

⁷⁹ Citando a fala do sub-comandante Marcos. La marcha del color de la tierra (comunicados, cartas y mensajes del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional del 2000 al 2 de abril del 2001), México, Rizoma, 2001 *Apud*: Candau (2002).

razão sobre a arbitrariedade dos dogmas na cruzada contra o dogmatismo que sustentou o monopólio anterior do conhecimento (LÖWY, 1996).

Contraditoriamente, a caça persecutória à subjetividade na produção do conhecimento metamorfoseou o paradigma moderno da ciência em novo dogma, legitimado pela cultura ocidental moderna na busca da onipotência e da onisciência humanas e assombrado pelo receio do retorno ao monopólio dogmático. Esse receio priva a ciência de refletir sobre a pertinência e contribuição de manter-se inerte quanto aos seus “valores” e propósitos diante do desperdício da experiência humana e de perceber, no argumento da autoridade científica, uma outra forma de monopólio da verdade e seu conseqüente dogmatismo.

Diante desse quadro, as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos procuram caminhos para resgatar a humanidade do conhecimento tecendo considerações divorciadas das taxionomias científicas modernas que passaram a ser consideradas como as únicas capazes de produzir conhecimentos verdadeiros.

Na terra fendida⁸⁰ na qual nos situamos, quando defendemos a produção de conhecimento nos espaços criados pelas lógicas que procuramos desconstruir, é importante pedir licença para falar dos cotidianos que nos recebem, com o cuidado de não reduzir seus temperos ao nosso paladar. Do mesmo modo, é importante pedir licença à etiqueta da ciência quando as circunstâncias e os propósitos nos levarem a cometer gafes imperdoáveis, saboreando um encorpado e seco vinho tinto com um prato que obviamente pedia um branco suave.

A metáfora refere-se à necessária condição de respeito e honestidade para produzir conhecimento com o cotidiano, e convida a explorar as possibilidades semânticas e culturais do nosso idioma que, em sua riqueza, permite expressar as diferenças entre os verbos SER e ESTAR, viabilizando-nos contar as realidades estudadas não pelo que elas são, mas pelo como estão. Outra necessidade coerente à proposta das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos é mostrar a posição sempre carregada de sua subjetividade, mesmo quando se pretende neutra e objetiva, do pesquisador, declarando o lugar de onde fala. Trata-se de uma proposta para que se pondere sobre as possibilidades instituintes do cotidiano, representadas aqui pelos saberes que se tecem e que tecem as múltiplas alternativas ao instituído

⁸⁰ A metáfora (GOMES, 2004) que faz menção aos abismos criados nos acidentes geográficos formados pelos penhascos de basalto da Serra do Mar, é aqui utilizada para referir-se ao movimento vertiginoso de desestabilização das linhas e platôs do pesquisar que tanto guiam como amarram.

e levam à criação de culturas próprias de cada escola.

Pretendo, com isso, retomar o alerta de Costa (2002b) de que toda pesquisa produz uma realidade, acreditando que, ao declararmos de onde e a que se vem, evitamos a canonização e o congelamento de “verdades” enxergadas e produzidas por determinados contextos e propósitos, tomando as produções na lógica da multiplicidade de aspectos do viver humano. Entendo que tal postura pode contribuir para um modo mais humilde e solidário de produção e divulgação de conhecimentos que deixe margem à sua ampliação por meio de práticas cotidianas mais emancipatórias, porque referidas em outros fundamentos epistemológicos.

Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de pesquisa se volta para a compreensão de sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente. Entendo, a partir disso, que apesar de semelhanças que essa forma de pesquisar possui com outras metodologias conhecidas de pesquisa qualitativa, a pesquisa no/do/com o cotidiano possui um estatuto próprio. Ou seja, nascida a partir de críticas às limitações de outras abordagens e, inevitavelmente, apropriando-se de certos modos e técnicas vinculados a elas – a pesquisa no/do/com o cotidiano as reinventa, cria outras possibilidades. E, em virtude da especificidade de suas bases teórico-epistemológicas, e porque não dizer de sua intencionalidade política, delas se diferencia. (OLIVEIRA, 2007)

Trata-se de buscar um *sentirfazer* das práticas cotidianas que ao não divorciarem os domínios humanos da racionalidade e da emoção – posto que as contingências do dia-a-dia não permitem a separação entre o fazer, o pensar e o sentir – produzem sentidos e atribuem valores às tarefas corriqueiras entendendo-as como produto de uma contaminação permanente dos saberes pelos sentimentos e sentidos que *contaminariam* os fazeres.

A argumentação defende que as práticas cotidianas de produção de saberes, valores e sentidos constituem um movimento que surpreende *o sol antes do sol raiar*, chegando pela *porta de trás da casa vazia, mil dias antes de conhecer*⁸¹ as teorias que selecionam e organizam o já visto e previsto e o congelam em permanências o que só se compreende enquanto movimento dentro de contextos específicos.

Por tal entendimento justifica-se a pertinência e relevância de se estudar os conhecimentos e valores tecidos nas complexas relações estabelecidas nos

⁸¹ Buarque, C. e LOBO, E. Valsa Brasileira. 1987.

múltiplos *contextos cotidianos* (ALVES, 1999) nos quais estamos inseridos e que exigem uma reflexão sobre a diversidade de marcas e de valores presentes nas diversas práticas sociais.

Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do “complexus” não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 1996, p. 188).

Isso implica, no estudo das práticas cotidianas, buscar suas especificidades, produzidas histórica, cultural e socialmente pelos sujeitos reais que tecem as realidades concretas. Nesse propósito, o paradigma da complexidade não deve ser entendido nem como resposta nem como completude, mas como desafio e luta contra a mutilação, na medida em que *a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento (idem, p. 176/177).*

Epistemologicamente, isso implica em nos permitirmos levantar o pano das normas e dos grilhões que cobrem as escolas e suas práticas culturais que, de um *olhar janeleiro (PAIS, 2003: 108)*, fornecem os elementos inertes que constituem os conceitos deterministas sobre as práticas cotidianas – só passíveis de construção e compreensão pelo distanciamento necessário ao enquadramento da totalidade. O levantar desse pano tem o sentido e a intenção de perceber essas práticas e seus *praticantes* através de um *olhar arruadeiro (id.ibidem)*, também com *ouvidos curiosos aos seus burburinhos e murmúrios (CERTEAU, 1994)*, lançando mão de *todos os sentidos (Alves, 2001)*, que nos permitam captá-las em suas lógicas, suas nuances, em toda a complexidade das *artes de fazer (CERTEAU, 1994)*.

Isto porque entendemos que, nessas práticas cotidianas, são tecidas redes de saberes e fazeres que incorporam fios das redes de *sabersentir* de cada um de seus praticantes. Buscá-las exige cumplicidade na relação pesquisador-pesquisado para entender as ações e decisões. Nesse sentido, é preciso *mergulhar* nos processos e valores vividos e criados e que subsidiam os diferentes modos de *serfazer* e os saberes. Coloca-se, assim, enquanto exigência para a compreensão das práticas, considerar os “fios” que formam as *redes de subjetividades que cada um de nós é (SANTOS, 1995)* e que contribuem para o entendimento das nuances e caminhos que modificam as estruturas pelos usos e sentidos que delas fazem os praticantes da vida cotidiana. Assim, o estar dentro das escolas e instituições que pesquisamos

exige do pesquisador uma autovigilância constante para, nesse mergulho, não perder de vista os perigos do “já sabido” (OLIVEIRA, 2003).

O estudo desse movimento evidencia que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (OLIVEIRA, 2003, p. 48). O que nos indica, ainda, a possibilidade da produção de redes tecidas com fios com valores e princípios emancipatórios.

Os estudos nos/dos com os cotidianos optam pelo caminho da complexidade e da complementariedade, sendo, acreditamos, uma opção política, teórica, epistemológica e metodológica interessante para observar e relatar as práticas emancipatórias em educação, muitas vezes invisíveis aos saberes científicos dominantes. (Garcia e Cinelli, 2007: 02)

Quando buscamos, nas produções cotidianas dos currículos, as possíveis “marcas” de produção da diferença nas práticas e na singularidade dessas práticas do “ser-estar professor”, é possível perceber a potência do trânsito permanente entre diferentes culturas que ali se produz e faz movimentar. O que nos leva a pensar numa possível tônica dos currículos da formação no “*Ser-professor*” em permanente devir, como *fenômenos de produção* (KOHAN, 2002). Buscar captá-los enquanto processo, é, portanto, buscar captar essa produção do “Serdevir enquanto desenvolvimento de práticas e subjetividades numa perspectiva diatópica. Trata-se de *uma dupla captura: muda quem devém e muda também aquilo no que devém* (op.cit, p. 125).

Ao mesmo tempo, essa compreensão liberta o “pensar os currículos” da formação de professores de um ancoramento em modelos de práticas e subjetividades, visto que as políticas curriculares não necessitariam pautar-se, *preocupar-se*, com pontos de chegada/patamares definidos a partir dos modelos, pois não há um em QUE devir ao final no/pelo currículo.

Assim, ao trazer os relatos de alunos-professores dos cursos de formação, entre outros elementos que no decorrer da pesquisa mostrem-se adequados à arqueologia enunciada, busco pensar as produções dos currículos e das culturas do “*ser-estar*” professor, especialmente nas singularidades dos sujeitos e de suas práticas, para/por uma da educação pelo movimento e pela diferença, local, mas não ortotópica, nos moldes da subjetividade barroca enunciada por Santos (2000, p. 359)

que *investe no local, no particular, no momentâneo, no efêmero e no transitório (...)* [e que aspira] a inventar um outro lugar, uma heterotopia.

O catalisador desse processo é, sobretudo, pensar a diferença como intrínseca ao próprio processo de formação, que está associado a um pensar livre, especialmente de um direcionamento moral tácito que funciona como limitador da diferença associando-a a um objeto ou sujeito indesejável. A partir do pressuposto da filosofia ocidental de uma imagem moral, implícita, desenvolve-se, segundo Kohan (op. cit.) uma ontologia de sujeitos e objetos a partir de suas unidades, tanto do pensamento como do pensado, sempre dicotômica.

Nesse contexto, a diferença em si acaba por pulverizar-se ao ser subordinada às referências do mesmo/semelhante, e demonizada enquanto produtora do não-mesmo, o outro dos pares de opostos presentes nos pensamentos de Platão e Aristóteles. *Estamos presos a uma política de modelos, moralizada, a-singular* (op. cit.: 128). Esse ancoramento, no que tange à educação, reverte-se num esvaziamento da dimensão política desta, reduzindo-a um discurso/prática preparatórios à cidadania, à inserção nos modelos sociais, no mercado, entre outros fins. Mas, essencialmente, *educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo* (id. *ibidem*).

Ao mesmo tempo, esse questionamento parece também trazer a possibilidade de pensar-(re)conhecer as singularidades das práticas e dos currículos fora da busca do reconhecível. Ou seja, pensar a diferença enquanto tal amplia a possibilidade de perceber as práticas e subjetividades que, no e com o currículo, se produzem e também o produzem, percepção tornada possível a partir de uma *arqueologia das existências invisíveis* (OLIVEIRA, 2007), posto que nos permite político-epistemologicamente optar pela singularidade e pelo acontecimento.

Assim, o que importa é pensar o quanto isso afeta a produção dos saberes nas escolas e pode, ou não, tecer subjetividades emancipatórias já que partilhamos social e culturalmente de uma cegueira epistemológica (OLIVEIRA, I., 2007, p.54), oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (SANTOS, B., 2004), e de experiências singulares (Garcia e Cinelli, 2008, p. 05).

2.5.1- Um saber sem esquinas: cultura e práticas cotidianas na interpretação/ocupação dos espaços⁸²

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio' (...) Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma estabilidade. (...) Espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, 1994: 202).

Essa diferença entre lugar e espaço estabelecida no pensamento de Michel de Certeau permite compreender o espaço não apenas como lugar ordenado pela totalidade de normas e regras que procuram delimitar a ação dos sujeitos, mas também como produto das complexas tramas e táticas tecidas nos usos e consumos dessas regras pelos sujeitos em suas relações socioculturais, entendendo os espaços, portanto, como “lugares praticados, produzidos culturalmente pelos usos e sentidos que são produzidos pelos praticantes em diferentes contextos.

Essa compreensão pode por nós ser partilhada ao percebermos nas mais corriqueiras ações que praticamos diariamente, os aspectos dos hábitos (saberes?) culturalmente produzidos e empregados quando, por exemplo, trilhamos nossos caminhos cotidianos.

Em certa ocasião, as respostas de um grupo de alunos a um exercício escolar sobre geografia espacial urbana causaram grande inquietação na sua professora, quando os alunos afirmaram, ao longo do exercício proposto, “não saber” o que era uma esquina. Sendo aqueles jovens moradores da cidade e seus transeuntes habituais, é instigante interrogar a respeito dos saberes que operam para deslocarem-se diariamente, já que formalmente não reconheciam alguns elementos básicos da geografia espacial urbana. A explicação a que a professora pôde chegar segue abaixo e deriva de questionamentos posteriores ao susto inicial.

Os jovens de que estamos falando são moradores de uma das muitas favelas que integram a paisagem urbana da cidade do Rio de Janeiro. Apesar de localizarem-se no perímetro urbano e em suas principais zonas, as formas

⁸² Parte dessa discussão, agora ampliada, foi publicada anteriormente (GARCIA, 2007).

singulares de ocupação do espaço que nelas se encarnam formam labirintos, numa disposição do habitar não colonizada pela organização convencional dos espaços urbanos.

A complexa arquitetura da organização e ocupação das favelas exige uma lógica de localização e interpretação específica daquele espaço geográfico – com ângulos e caminhos pouco perpendiculares – posto que suas disposições espaciais dialogam menos com as convenções formais de ocupação e localização nestes e destes lugares e mais com as necessidades e referências cotidianas culturalmente produzidas.

Estas lógicas, que deixam passar despercebidas as esquinas, informam com precisão como se movimentar entre os becos e vielas da favela para chegar ao “bar do Sr. Jorge” (que fica quase em frente à casa rosa da D. Maria, onde funciona uma “escolinha”), saindo da “casa da D. Jacira” (aquela com grade verde na janela, perto do telefone público).

Assim, embora esses jovens, ao se dirigirem para suas escolas, trabalhos ou locais de lazer, transitem por muitas esquinas, elemento corriqueiro na arquitetura urbana do “asfalto”⁸³ defini-las é irrelevante, pois, enquanto elemento espacial geográfico, elas não constituem referência relevante no quadro das lógicas de deslocamento e localização “geográfica” utilizadas cotidianamente.

Diante das especificidades dos saberes necessários aos transeuntes para deslocarem-se em seus labirintos, a arquitetura própria das favelas torna parco o conhecimento oferecido pelos conteúdos geográficos ligados ao estudo desses espaços que, estabelecidos com base nas características espaciais convencionadas pelo urbanismo, são inadequados à interpretação da complexidade desses conglomerados habitacionais.

Saltando e omitindo partes inteiras das regras normativas na ocupação e interpretação dos lugares, as lógicas cotidianas tecem, em suas práticas, um senso de deslocamento e ocupação de espaços, criando significados para estes, diferentes dos sentidos colonizados pelas regras de organização e interpretação

⁸³ A expressão, cotidianamente utilizada pelos cariocas, identifica, nos usos da linguagem, as demarcações que não se localizam apenas pelos *receptáculos físicos* que ora separam ora unem a ocupação disciplinarizada e estática das institucionalidades físicas e operacionais do perímetro urbano e o aparente imprevisto das intervenções e apropriações, também físicas e operacionais, intrínseco à arquitetura *anima* das favelas.

“convencionais” das cidades, oferecidos pelos saberes formalizados que constituem os conteúdos do currículo escolar proposto.

Também nas escolas, os estilos de ação intervêm no campo que os regula, criando *maneiras de utilizar a ordem imposta* (CERTEAU, 1994, p. 93). O uso permite, portanto, criar outros sentidos culturais, colocando em diálogo, nem sempre autorizado ou reconhecido, as referências, saberes e valores de dentro e de fora das escolas. Isto, possivelmente, porque o uso não reconhece as fronteiras, nem as grades do portão da escola, que separariam os saberes. As redes de saberes, produtoras de formas culturais e subjetividades, seguem, assim, saltando, também nas escolas, as esquinas das regras de organização do conhecimento.

Percebê-las implica em considerarmos também os tantos saberes nelas enredados que por capricho da ciência, foram separados “salomonicamente” entre conhecimento e senso comum, ou se preferirmos – seguindo o alerta de Santos (1993) – na metáfora representada por D. Quixote e Sancho Pança.

No movimento de levantar o pano e bisbilhotar o cotidiano é preciso estar com olhos e ouvidos atentos para perceber/captar no dito e no feito, ou no que não se diz mas se faz, ou ainda, no que não se faz mas se diz, os valores que guiam as práticas reais e suas crenças que não raramente se escondem sob o pano dos discursos e práticas legitimados, entrevendo sob eles outros discursos e práticas do não dito ou do que não se conserva (CERTEAU, 1994).

Tal busca pelos usos implica em não se satisfazer com as imagens aparentes ou com os discursos diretos e exige buscar as redes de subjetividades presentes nas práticas cotidianas e suas articulações. A necessária incorporação dos *saberes-fazer* cotidianos, a reboque da compreensão de suas múltiplas articulações presentes na formação das subjetividades que emergem nos diversos contextos das práticas sociais, leva a ponderar que, *se a rede de subjetividades que constitui cada um de nós se tece nos diversos espaços estruturais nos quais estamos inseridos, isto se dá porque eles estão permanentemente articulados e sempre presentes na nossa vida cotidiana, da qual são elementos constitutivos* (OLIVEIRA, 2003, p. 55).

Incorporando esses aspectos na pesquisa, o uso de entrevistas realizadas com professores em formação nos contextos estudados contribui para entrever os vínculos, nem sempre lineares, entre os valores tecidos em suas trajetórias acadêmicas e pessoais e as escolhas que fazem parte da elaboração e efetivação

das práticas político-pedagógicas que tecem ou pretendem tecer cotidianamente. Será possível, ainda, perceber, como procedimento metodológico fundamental, a relevância de trazer os relatos e narrar as muitas experiências vivenciadas por nós e por eles para buscarmos os indícios de uma lógica de produção da ação de sujeitos reais nas práticas cotidianas.

Seria, assim, considerar esse espaço ordenado pela totalidade de normas e regras que procuram delimitar a ação desses sujeitos, mas também as complexas tramas e táticas tecidas no uso e consumo dessas regras (CERTEAU, 1994) pelos sujeitos em suas relações sócio-culturais. (OLIVEIRA, 2001)

Tais aspectos não se deixam perceber na clássica relação pesquisador-pesquisado, exigindo, tanto para entrever os indícios nas entrevistas ou conversas com os alunos/professores, quanto nos relatos e experiências, uma relação de cumplicidade com os propósitos de valorização das práticas cotidianas. Renunciamos, desse modo, à busca pelas carências do real em relação aos modelos e às idealizações das práticas e dos espaços e passamos a interrogar e buscar o que está presente nas materializações e nos valores que tecem as práticas nas e pelas contingências dadas pelo cotidiano.

Trata-se, portanto, de perceber a produção das singularidades, assim como das práticas pelo que *ESTÁ* presente sem deixarmos-nos impressionar pelas armadilhas das permanências que preconiza nossa cultura do “*ver*” e que produz as invisibilidades, não apenas dos processos e efemeridades que lhes são próprias como também acerca da diferença, como aponta Larrosa (2004). Pois, identificar as diferenças apenas na relação dicotômica com as idealizações próprias dos modelos de “*ser*” levam também à produção da nossa cegueira acerca das alternativas/caminhos do cotidiano em nossas práticas, incluindo as docentes.

Entendo que essa busca nos cotidianos pode ser entendida como a operação já descrita anteriormente por Cinelli (2007) acerca das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos como uma proposta de

desocultação cientes que ela representa permanentemente uma batalha interna contra o esquadrinhador que em cada um de nós pesquisadores reside. Medindo, quantificando, comparando, selecionando, classificando, hierarquizando. Ao mesmo tempo, emergem pensamentos desobedientes de subversão, de inversão. Essa tensão pode ser representada pela imagem da tentativa de se engarrafar fumaça. É a fumaça na garrafa, a

liquidez que usa Bauman para caracterizar os fenômenos da modernidade (pág: 120).

Ou ainda como considera Victorio Filho (2005, p.18), *tudo aquilo que é evidenciado anuncia uma ocultação correspondente*, ao trazer o pensamento de Baitello (2003 apud: VICTORIO FILHO, op. cit.), quando este último alerta que é necessário considerar que toda visibilidade carregaria consigo a invisibilidade correspondente. (CINELLI, 2007).

Nessa busca por caminhos e práticas de desocultação, além das questões já apresentadas como alternativas que vêm sendo utilizadas pelos que pesquisam os cotidianos, também temos recorrido ao trabalho com imagens. Um trabalho que, se por um lado traz a possibilidade de ampliação de diálogo e narrativa para os modos de pesquisar e comunicar as questões percebidas nos cotidianos que pesquisamos, traz, por outro lado, uma preocupação com o uso de imagens para que não se reduzam a naturalizações e provas acerca do que “vemos”, conforme discutirei agora.

2.6 - Imagens e polissemia na desocultação das subjetividades e práticas do “ser-professor”⁸⁴

Quando falamos em imagem ao menos dois movimentos nos ocorrem. Um deles seria a imagem enquanto processo inerente ao humano de criar, imaginar, divagar, abstrair – esse seria o movimento que nos permitiria viajar com nossos sentidos, produtores de imagens, mas também mediadores das imagens que vemos – a imagem “ânima”. Outro seria o da imagem enquanto comprovação, materialização de verdades a priori – esse seria o movimento de utilização da imagem como partícipe na colonização dos sentidos e naturalização das explicações – a imagem inerte, tratada como evidência.

Esse último movimento aparece como recurso nas construções de verdades utilizado para fins diversos ao qual, frequentemente, recorrem a mídia e as peças

⁸⁴ O texto a partir desse ponto é uma versão ampliada e atualizada do artigo *Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração... são....In: Pesquisa em educação: métodos temas e linguagens* (Alves, Oliveira e Goulart, 2004).

publicitárias em geral. A imagem na construção de verdades tem sido uma importante aliada contemporânea das estratégias do marketing político, cultural e social. O município do Rio de Janeiro tem provado essa sensação nas caras que se atribuem à sua escola, sua paisagem e até mesmo à identidade carioca. Recentemente, deparei-me com um dos muitos painéis espalhados pela rua para divulgação de campanhas publicitárias em que uma imagem, bela como todas, de nossas praias numa tarde de sol, fazia par com um slogan sobre o “ser carioca”. Da imagem se destacava, em laranja naturalmente⁸⁵, a silhueta de um dos frequentadores passeando pelas areias que se conectava ao slogan: *Não jogue lixo na areia*. “Ser carioca é manter as praias limpas”.

2.6.1- O fantasma do olhar cultural – o que vemos ou julgamos ver



Morte de sardanapalo. Eugéne Delacroix Óleo sobre tela (1798/1840)

⁸⁵ A opção por esta cor tem sido tão recorrente que, naturalmente, não nos espantará se vier a compor as cores da bandeira do município. Ou ainda, se na impossibilidade de compor o símbolo oficial da cidade, conclua-se que somos azuis, vermelhos e brancos na cor, mas laranja na alma...

Um fragmento dessa imagem, que compõe um acervo do oriente romantizado trazido por Delacroix em suas obras, serve como ilustração para a capa do livro de Saïd (1990) que aborda, dentro do tema sobre o orientalismo ocidental moderno, a essência platônica de um conhecimento sobre o outro como aporte para sua dominação. A mesma imagem pode permitir divagarmos sobre o que vemos/sentimos e que conhecemos ou julgamos conhecer. O que está acontecendo? Por que as mulheres estão sendo mortas? Qual a história da Morte de Sardanapalo? Conseguiríamos compreender os contextos culturais do outro dentro dos nossos conceitos de “civilidade”?

O trabalho com as imagens incorporadas ao texto traz o paradoxo entre o que se vê e o que é propriedade dos modos de validar o conhecimento na perspectiva moderna, e a proposta à qual esse estudo se afilia, de procurar e produzir outras relações com o conhecimento que rompam com o “cânone” do *ver pra crer*.

Concordando com Oliveira (2003), ao trazer para essa discussão as contribuições de von Foerster (1996), na compreensão oposta à máxima da modernidade representada no pensamento de São Tomé do “ver pra crer” – que povoa nossas explicações e compreensões do mundo e se materializa na expressão, incluindo suas variações, “só acredito vendo” – sugere que somos capazes de ficar cegos ao que não acreditamos existir. Essa proposição é explicada por von Foerster (idem), nas palavras de Oliveira (op.cit.: 73), como, *se devendo ao fato de nossa retina estar sujeita a um controle central, o que exige que, para ver, acreditemos e compreendamos o que vemos, ou seja “é preciso crer pra ver”*. O que assume para nós o sentido de que se estivermos arraigados a noções, conceitos e teorias que nos explicam a realidade que tomamos, é possível ficarmos “cegos” diante do que nela há e acontece para além dessas molduras.

A imagem como prova inconteste que induziria, sutilmente, a acordos naturalizados, recorre ao artifício que se vale da importância cultural que o ver representa no imaginário iluminista ocidental e que aporta as relações com o conhecimento, especialmente o escolar. Em artigo recente, Macedo (2003), nos mostra como o uso de imagens, enquanto ilustração, pode servir para justificar uma dominação sobre o outro a partir de uma compreensão sobre o diferente/diverso como exótico, que se dá por formas sutis de aprendizado ideológico/cultural na educação dos “sentidos do mundo”. Em uma análise sobre as produções escolares para o ensino de ciências, a autora “fisga” em livros didáticos dessa disciplina, utilizados nas décadas de 70 e 80, elementos que reforçam a presença da tradição

hegemônica cultural nos currículos. Essa presença é “caçada” nesses materiais didáticos na busca por algumas das formas sutis de *corporificação da citada hegemonia pela representação de grupos dominantes e subordinados, em diversos artefatos culturais formais e informais* (p.02) que atuam nesse sentido e que se insinuam na representação de imagens, *corporificando estratégias de omissão e marginalização culturais* (p.03). O texto traz algumas ilustrações do material didático utilizado na pesquisa que, entre outros exemplos, “mostra” a diversidade cultural dos povos quanto aos hábitos alimentares na clara dicotomização civilizado/selvagem representada por um quadrinho no qual morcegos, lagartos, cobras, jacarés e macacos aparecem sendo caçados ou preparados rudimentarmente por povos (de etnias não eurocentrais), em trajes e práticas facilmente relacionáveis aos costumes ditos “primitivos”, em oposição à figura de pessoas brancas sentadas à mesa e manuseando talheres, completada com a fala de um personagem louro, que, também pelo tempo verbal utilizado, agrava o tom da dicotomia ao concluir: “*quase tudo que cresce, corre, rasteja, nada ou voa já foi usado como alimento*”⁸⁶.

Assim como o movimento de criação da identidade carioca, na campanha publicitária empreendida pelo governo municipal do Rio no ano de 2003, associada à cromoterapia que defende o uso do laranja⁸⁷, a estratégia de colonização e indução aos acordos naturalizados é também denunciada em estudos sobre as produções, para o cinema e a tv, destinadas ao público infantil⁸⁸. Esses grilhões culturais, de fato, não parecem permitir a fuga aos padrões aceitos. Na produção dos estúdios Disney, *Lilo & Stich*⁸⁹ a beleza dos traços generosamente preenchidos do povo havaiano parece esquisita, excessiva, na caricatura de sua imagem.

O medo da imagem inerte, que imaginei poder resistir aos sentidos subjetivos que se formam e nos informam sobre o que vemos, me manteve, durante algum tempo, distante do uso da imagem. Tanto como fonte de pesquisa, como também nas possibilidades de composição da narrativa. Quando muito, as utilizei, com certa desconfiança, para ilustrar situações de pesquisa que descrevia com fotos que cumpriam esse propósito.

O desconforto ia ao encontro da relação com a imagem apreendida do

⁸⁶ fragmento do material didático retirado do artigo citado.

⁸⁷ Quiçá para fazer o povo dessa cidade mais feliz sem tratar as mazelas que nos acometem.

⁸⁸ Costa (2000, 2002a); Giroux (1996, 1995); Gomes (2003).

⁸⁹ Walt Disney Pictures, 2002

“cânone do ver” moderno, que não me parecia deixar margens para as mediações. Contaminada por tal pensamento, para mim a imagem cumpria o papel de ponto final.

2.6.2 - As Reticências...

*ninguém vai me acorrentar
Enquanto eu puder cantar
enquanto eu puder sorrir...
Alguém vai ter que me ouvir⁹⁰*

A aproximação das possibilidades de uso e diálogo com imagens se deu em um processo de negociação, não somente dos recursos e caminhos de pesquisar o cotidiano no cotidiano, mas – pela própria desestabilização de concepções que a epistemologia proposta exige – das identidades da pesquisa e de quem a realizava.

A polissemia permitida pela imagem fugiu às correntes fazendo-se ouvir e sentir, principalmente, diante de dois elementos desencadeadores do movimento que possibilitou sua utilização como fonte de pesquisa e também como parte do texto, na medida em que me permitiu acessar e comunicar os burburinhos do cotidiano que presenciava sem vedar a possibilidade de outros diálogos, acessos e compreensões. As imagens tornaram-se vivas, partícipes ânimas do texto, permitindo trazer os sentidos que atribuía e deixando margens para o que mais se pudesse pensar.

Essa possibilidade havia se apresentado na relação estabelecida por Victorio Filho (2002) ao trazer imagens não legendadas e não diretamente relacionadas às discussões que propunha. As imagens em seu texto pareciam dizer o que quisessem ao que se quisesse ouvir, permitindo um diálogo subjetivo com seus interlocutores.

Na perspectiva estética assumida pelo seu estudo, a opção significa situar o objeto da estética, e as ações na relação travada com ele historicamente, pelas ressignificações das funções de origem, que em princípio poderiam não intencionar uma produção de efeitos estéticos. O que implica na compreensão da experiência estética nas cenas vivas da experiência cotidiana.

⁹⁰ Buarque, Chico. **Cordão**. Cara Nova. 1971

Ao adotar o entendimento de imagem *como a representação configurada ou narrada de uma sensação, fato, objeto, ideia ou sentimento* (op. cit.: 43), como também, “o enredamento” destes elementos, o autor apoia sua argumentação em autores como Durand (1994 *apud*: VICTORIO FILHO, 2002), Dorflès (1992 *apud*: VICTORIO FILHO, 2002) e Didi-Huberman (1998 *apud*: VICTORIO FILHO, 2002). Essas perspectivas o auxiliam a desenvolver a compreensão de que a imagem, neste sentido, é tanto produzida como interpretada pelos que delas “fruem”, pelo/no entrecruzamento de suas possibilidades miméticas, narrativas e expressivas. Como componente fundamental de ambas as ações referidas, está o caráter que remete, ou é remetido, ao valor, que implica a transposição, subjetiva e cultural, dos limites materiais e simbólicos da imagem pelo entendimento de seus interlocutores.

Em outras palavras, a relação travada culturalmente, mas inevitavelmente subjetiva, diante das imagens corrobora a expressão utilizada pelo autor, “*ce que nous regarde*”, que encarna, de forma ilustrativa, o cerne desta argumentação, sendo interpretada como: o que nos olha/o que nos diz respeito.

Os ecos dessa expressão, no que ela e a experiência na relação com a imagem me diziam respeito, se materializaram enquanto possibilidade de acesso aos indícios pormenorizados do cotidiano quando uma PORTA se abriu diante de meus sentidos. A porta à qual me refiro, e que tornou-se um símbolo da pesquisa que realizava, trouxe à tona os sentidos presentes nos currículos praticados que o momento permitiu captar. Esses sentidos permitiram abordar a produção de saberes e de contaminação múltipla entre estes e os valores nessa produção, captáveis no turbilhão de emoções e informações que aquela imagem, aparentemente estática da porta, me provia e produzia. No diálogo com o que me dizia respeito. A porta me fazia concordar com o poeta, *não há coisa no mundo mais viva do que uma porta*⁹¹.

⁹¹ **A Porta**. Vinicius de Moraes – Toquinho. *Arca de Noé*, 1980.



A porta. Mural produzido na face externa da porta de uma sala de aula de escola

Diante da imagem que, para mim, poderia representar um postulado de poder e controle que se ramifica na escola por suas expressões normatizadoras no currículo, na cultura e em sua arquitetura – aqui representada pela ostensiva fechadura – a Porta da Sala de aula serviu de palanque para os saberes produzidos pelo grupo sobre o tema saúde, informando que “Sorrir é o melhor remédio”⁹²

O uso de imagem como fonte de pesquisa e interlocução, porém, não foi casual. Insere-se como um aspecto dos estudos no/do cotidiano, que buscam recorrer a “fontes” (ALVES, 2001) que ampliem nossas possibilidades de contato e diálogo com o cotidiano das práticas escolares. Entre seus propósitos está a incorporação do *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989), propondo à caça das “pistas” – indícios que permitem alcançar as identidades da cena investigada – métodos inspirados nas práticas de Freud, Morelli e mesmo no personagem da ficção policial, Sherlock Holmes.

⁹² Essa imagem no contexto da pesquisa corroborou o pensamento defendido sobre o movimento diatópico (Pais, 2003) das identidades que se produz e que produz os currículos praticados na cultura cotidiana das/nas escolas (Garcia, 2003).

A utilização de imagens, do cotidiano e outras, no contexto do estudo sobre currículos praticados – realizado em escolas de ensino fundamental e educação infantil do Rio de Janeiro - ao incorporar as contribuições de Etienne Samain (1997) sobre as possibilidades de uso destas, especialmente quanto ao acesso às múltiplas realidades do cotidiano, permitiu, ainda, produzir interlocuções também múltiplas para as discussões propostas, contribuindo, portanto, para a captação dos indícios pormenorizados do cotidiano, muitas vezes invisíveis à observação direta das práticas, preconizada em nossos estudos. Por isso, considero fundamental manter esse uso para pesquisar os cursos de formação de professores.

Nesse contexto, a importância do trabalho com imagem, segundo Oliveira (2003) se associa, ainda, ao que Ginzburg (op. cit.) aponta sobre a noção de texto no que se refere à depuração de elementos entendidos como não pertinentes do ponto de vista científico. Esta depuração, que trouxe para a escrita científica um formato despersonalizado e generalizante, nos exige buscar os elementos perdidos pela depuração em outras formas de expressão, mas propriamente em proposições que extrapolem as expressões textuais produzidas e difundidas sobre a escola. Concordando novamente com a autora (ibidem, p. 89), *Consideramos, assim, que o trabalho com imagens pode nos prover esse acesso às múltiplas realidades que elas captam, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou outros.*

O uso de imagens no contexto da pesquisa, e também como parte do texto, pretendeu, ao recuperar alguns desses sentidos depurados da escrita formal, possibilitar outras interlocuções e deixar margem à polissemia de leituras e de ponderações dos aspectos por esse estudo abordados.

Atuando como reticências, com ou sem a permissão de quem as utilizava, as imagens propuseram uma compreensão das tramas das culturas ordinárias⁹³ na produção de sentidos e valores, realizadas pelos currículos praticados. Aparecendo como provocações, alusões, ilusões ou inspirações ao texto sua participação recorreu à necessária condição do humano no processo de pensamento que clama recursos à imaginação como exigência de criação (CASTORIADIS, 1987). Isso significa que essa perspectiva de pesquisa recorre à integração das sensações não

⁹³ A expressão, incorporada ao estudo que realizei, inspira-se no pensamento de Certeau (1994) e refere-se às produções identitárias e de saberes na tessitura cotidiana das práticas e dos sentidos atribuídos por seus praticantes.

descritíveis, por isso expurgadas da produção e comunicação do conhecimento pelo pensamento moderno. Falo da participação dos aspectos do humano, e, portanto, do social, não enquadrados na categoria da racionalidade, como as emoções que emergem ao vermos uma fotografia ou outras reproduções imagéticas. No mesmo sentido, o uso de imagens também pretendeu funcionar “puxando” fios da memória, e com isso de cada rede, nas interlocuções com o texto escrito.

Esse movimento proposto pela associação dos textos imagéticos com o texto escrito guia-se pela pretensão de contextualização de uma forma narrativa combinada, na qual o visual, a memória e o textual não querem dissociar-se, embora algumas vezes isto ocorra.

Nessa proposição, o uso de imagens não intenta imputar-lhes a condição de prova incontestável ou mesmo induzir, sutilmente, a acordos naturalizados. Lembro-me aqui do aviso de que *toda pesquisa produz uma realidade* (Costa, 2002b), que pode nos colocar a vigilância quanto às formulações e tratamentos que daremos ao que percebemos nesses cotidianos. O que dentre as muitas leituras que possamos fazer pode dialogar com a intenção melhor descrita por Pais (op.cit.: 176) de cuidarmos para que nossas interpretações não se tornem uma

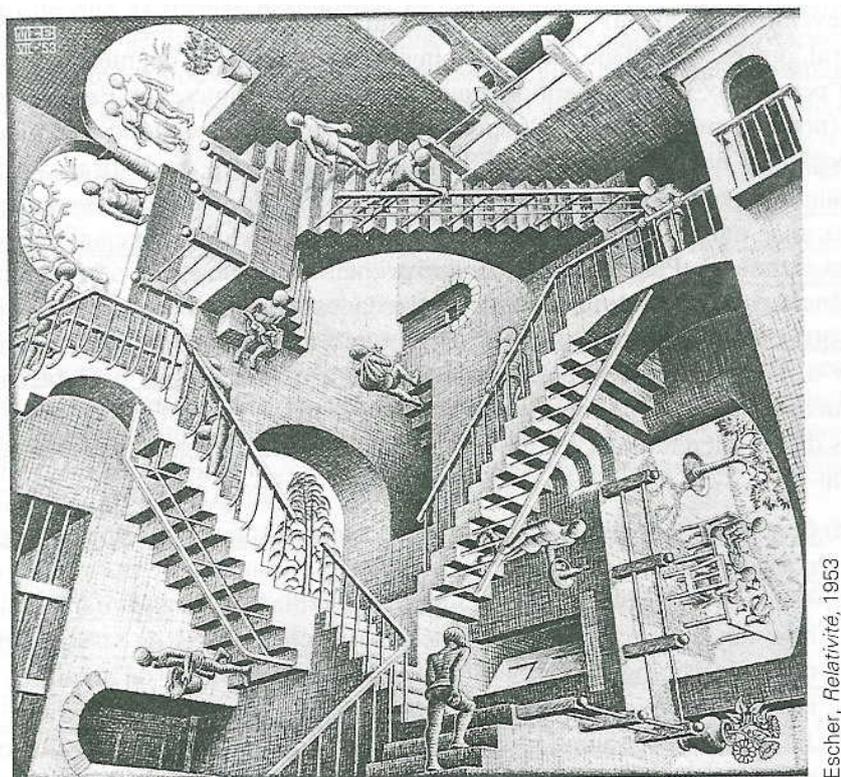
Caricatura na medida em que os contornos da realidade que pretendemos representar ficam aquém da realidade real, mas não deixam de a reflectir, numa imagem que se constitui em realidade por si mesma.

Ao contrário dessa estratégia de colonização, que utiliza vários recursos nesse processo, sua utilização, no âmbito da abordagem que esse estudo propõe, pretendeu recuperar ângulos e percepções perdidos pelo ver. O convite que a experiência deixa é de não nos contentarmos apenas vendo as imagens como constatação argumentativa, mas viajando nelas com o texto e para além do texto. Consideremo-las como proposição interpelativa oferecida pelas emoções, identificações e lembranças que elas podem nos trazer – sobre as escolas, sobre as relações sociais, sobre nossas experiências e sobre o que mais convier por sua polissemia – criando sentidos para o que foi dito e o que não foi dito por esse texto já que *o suporte imagético não funciona da mesma maneira que o suporte verbal. Cada um põe em obra operações cognitivas e afetivas singulares* (SAMAIN, 1997, p. 28).

As imagens podem, assim, estar presentes no texto para criar ilusões e/ou

alusões, acordos e/ou desacordos, dúvidas e nunca certezas. Estão convidando a incorporar sua polissemia – como inspiração e indício – nas pistas deixadas por sentidos de práticas não colonizadas, quiçá emancipatórias. Com isso, propõe-se para elas não o *status* de ponto final, ilustradora da verdade sobre o real, mas o papel de reticências, do que mais pode ser dito e pensado, em síntese, inclui-se a possibilidade de figurarem como provocação.

A imagem aparece, ainda, como possibilidades de abstração que contribuem para pensar sobre a impossibilidade de ter-se uma visão panorâmica sobre os cotidianos não possibilitada por outros materiais, por suas características *multifacetada e polivalente, concreta e abstrata, icônica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável* (CALADO, 1994, p. 19/20).



Maurits Cornelis Escher. Relativité: 1953

O trabalho de Escher – homens que sobem e descem por escadarias improváveis - usado pela autora, nos ajuda a evidenciar a relação que estabelecemos entre estas e o cotidiano⁹⁴, em acordo com a interpretação que faz sobre a composição. Ambos

⁹⁴ Embora no caso deste os sentidos envolvidos precisem extrapolar a visão e o observar.

[impelem] a que rodemos, para observarmos (e compreendermos) espaços diferentes, de acordo com os vários ângulos de visão que podemos adotar face a [eles]. Isto quer dizer que como forma global esta imagem não é inteligível (idem: 41).

Assim, dialogando com as imagens destes cotidianos, que nos trazem possibilidades múltiplas de interpretação e interlocução, e incluindo em seus ângulos outros sentidos para o “ver” e além dele, procuramos escutar as vozes dos que tecem as práticas comuns a partir das experiências particulares (SGARBI, 2001), ou seja, do caminhar e do fazer cotidianos da formação de professores. O intuito dessa inserção foi o de perceber, nas práticas cotidianas, aquilo em que, a princípio, “só se pode crer” pela sua invisibilidade e não permanência. Busco, assim, captar os saberes cotidianos presentes nessas práticas que produzem currículos, práticas e sentidos para/com o “Ser-professor”. Sabendo, porém, que as interações que cada um poderá travar com essas imagens nem sempre remeterão a lembranças ou leituras belas sobre os cotidianos, posto que como o enamoramento, os cotidianos desse “Ser” são composições de contentamentos e decepções que, generosamente, nos oferece um pouco de seu sabor, quiçá, como as paixões, para provarmos e querermos mais.

*Quem me disse que eu era riso sempre e nunca pranto
Como se fosse a primavera, não sou tanto.
No entanto que espiritual você me dar uma rosa do seu rosal principal...*



Blue Vênus. Yves Klein. 1961. Pigmento azul sobre gesso. Reprodução

PARTE 3- SOBRE INVENTAR CORES E A(S) EXISTÊNCIAS: PENSAR A DIFERENÇA E AS PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

(...) Quando vejo através da espessura da água o revestimento de azulejos no fundo da piscina, não o vejo apesar da água, dos reflexos, vejo-o justamente através deles, por eles. Se não houvesse essas distorções, essas zebruras do sol, se eu visse sem essa carne a geometria dos azulejos, então é que deixaria de vê-los como são, onde estão, a saber: mais longe que todo lugar idêntico. A própria água, a força aquosa, o elemento viscoso e brilhante, não posso dizer que esteja no espaço: ela não está alhures, mas também não está na piscina. Ela a habita, materializa-se ali, mas não está contida ali, e, se ergo os olhos em direção ao anteparo de ciprestes onde brinca a trama dos reflexos, não posso contestar que a água também o visita (...). É essa animação interna, essa irradiação do visível que o pintor procura sob os nomes de profundidade, de espaço, de cor.

Merleau-Ponty

Qual a cor que não existe? Há múltiplas possibilidades de combinação e criação de cores, que na computação gráfica se identificam por numerações e percentuais de concentração de cores base, por exemplo. Além disso, é preciso considerar, por diversos fatores, que uma mesma cor é vista de modo diferente por cada um de nós. Isso leva a uma infinidade de combinações possíveis, diversos matizes possíveis não nomeados/rotulados. Contudo, o processo de nomear que abordamos anteriormente na discussão sobre a orquestração das referências e sempre que nos referimos aos processos de nomeação e exclusão do “outro” faz parte da instituição de um *lugar* que confere/outorga também um poder, especialmente de estabelecer, a reboque, o “não-lugar”, o silêncio, a invisibilidade sobre as composições não nomeadas. (Cf. imagem Azul Klein)

Proponho, assim, a desconstrução ou não satisfação com as concepções arraigadas e colonizadas sobre o viver cotidiano nos espaços educativos formalizados⁹⁵, e a pintura deles com matizes improváveis nessas concepções, de modo a levar a leitura e a interpretação do estudo às dimensões da pluralidade e das especificidades que compõem a riqueza das práticas cotidianas e suas dinâmicas. A vertigem desse movimento deve permitir, ao menos e a princípio, confundir nossos conceitos. Assim como, ao visitar *Tamara* o visitante a deixa sem conhecê-la, nos interrogamos se, de fato, o que conhecemos sobre a escola/os cursos de formação de professores não seria, apenas, um denso *invólucro de sinais*

⁹⁵ Entendo-se, aqui, com Alves (1998) que a formação se dá também em e por outros espaços.

e o que *ela/eles contém(ê)m ou oculta(m), [saímos dela/deles] sem tê-la/los sabido* (Calvino, 2001). Remetendo-nos a outra cidade inventada por Calvino, olhar para as tantas possíveis práticas e os sentidos que com elas dialogam na formação de professores através dos episódios que se seguem, também nos ajuda a considerar as tantas “Fedoras”, cidades idealizadas como possíveis diante da impossibilidade de pensar e fazer a partir do que “existe” nas políticas de formação. Quando pensamos a partir desse existente, ele já não mais está lá sendo um produto entre idealização e imaginação que alimenta práticas e “soluções” sonhadas em seus pequenos modelos de vidro, nos mostrando como impossível, portanto, pensar em modelos de transformação com a formação.

Portanto, trata-se de buscar as práticas e nas práticas suas singularidades tal como se apresentam nos cotidianos. É preciso percebê-las através da água em que estão mergulhadas, dos reflexos dos discursos fundamentais e dos dispositivos de controle dos discursos que se projetam para fora dessa água. Lembrando que elas, as práticas, não se reduzem aos reflexos, ao mesmo tempo em que esses reflexos e as ‘zebruras’ com as quais percebemos o revestimento das práticas no fundo da piscina não nos mostram somente a repetição dos discursos e dos comentários. É preciso com todos esses elementos perceber o movimento das/nas práticas que lhes confere singularidade. Na trilha da discussão acerca dos invólucros e com base nas reflexões anteriormente apresentadas sobre as possibilidades de tessitura de um conhecimento mais amplo sobre a vida cotidiana das escolas e dos cursos de pedagogia, vamos encontrar no pensamento de Pais (*op.cit*) o alerta de que é preciso pensar sobre a banalização do cotidiano que nos engana com a ideia da irreflexividade e dos acontecimentos corriqueiros. O autor conclui que tal entendimento pode levar a

um cotidiano “culturalmente cego”, sempre e quando os nossos sentidos anunciem uma normalidade que, sem se saber, dá guarida ao perigo. Neste caso, o cotidiano, ele próprio, corre risco de se enredar nas teias da alienação, fonte de cegueira dessa normalização do cotidiano, traduzida numa compulsão à repetição (p. 39/40).

3.1- Diálogos por um currículo-composição

Prezado M. Jacotot,

Ao tomar conhecimento de sua experiência (...) diante dos propósitos de uma prática emancipatória para a educação, o que muito me interessa e seduz, fui tomada por um turbilhão de sentimentos e interrogações.

Há propósitos que ultrapassam nossas contingências e que nos permitem pensar sobre os desejos do “outro”? O ponto inaugural de uma experiência partiria de nossas convicções sobre as possibilidades latentes no outro ou, ainda, sobre os limites dos desafios que nos impomos?

Ao mesmo tempo em que me sinto entusiasmada pela possibilidade de não subestimar os limites e possibilidades desse “outro”, desconfio se há respeito pelos desejos e/ou necessidades que movem os indivíduos no espaço escolar.

Fico a pensar se então não poderia ser esse, e somente esse, o propósito das escolas: de instigar em cada indivíduo sua busca e possibilidades individuais.

Porém, ainda me intriga pensar se as propostas educativas mais emancipatórias encontrariam possibilidades de se instituir (ou se alastrar como uma prática de cultura escolar contemporânea) sem que isso passasse a configurar novos mecanismos de controle ou mesmo de adequação aos propósitos “oficializados”, mas nem sempre democráticos, dos modelos sociais hegemônicos...

Alexandra Garcia⁹⁶

A interrogação que instiga essa discussão pretende socializar uma preocupação intrínseca à pergunta denotando uma proposta ou consideração inicial. Essa proposta afina-se aos propósitos investigativos sobre os limites e possibilidades das produções inerentes aos espaços educativos, que permitem pensar a ampliação das práticas emancipatórias. Assim, os currículos que acontecem no cotidiano dos cursos de formação de professores que a pesquisa investiga parecem portar as condições tanto de captação das lógicas emancipatórias

⁹⁶ Carta/texto produzido no contexto da participação na disciplina Estatuto Filosófico da Educação (PROPEd/UERJ) no ano de 2005.

que ali circulam quanto de ampliação dessas lógicas pela contaminação das culturas do “*Ser-professor*” que se procura mapear.

Tal propósito não se confunde com a ideia, presente na metanarrativa moderna, que impõe a regulação como processo e objetivo prévio na busca da emancipação e que relega a esta o espaço de uma homogeneização compulsória para um projeto educativo que se pretenda emancipador.

Considerar um projeto educativo emancipatório, ao mesmo tempo em que se pretende questionar a relação com o conhecimento estabelecida na modernidade, pode parecer, em uma interpretação inicial, contraditório. A contradição, porém, só poderá ser estabelecida se analisarmos a proposição sob a ótica da lógica binária e de oposição segundo a qual o sentido de emancipação remeter-nos-ia à narrativa mestra moderna da emancipação do sujeito, sendo, portanto, oposto à intenção de compreensão de conhecimento como produzido cotidiana e coletivamente e, conseqüentemente, não representaria uma possibilidade de oposição ao projeto da modernidade.

Pensar o currículo, os indivíduos e a cultura no contexto de processos emancipatórios, é distanciarmo-nos dos sentidos e definições que se estabeleceram sobre emancipação e educação no e pelo pensamento moderno. O paradoxo aparentemente presente na interrogação se constituiria, nesse contexto, em pensar as práticas educativas e a própria instituição da escola para e por fins não concernentes aos princípios de uma emancipação enquanto futuro, mas sim enquanto processo, portanto, livre de pré-condições que não sejam a própria possibilidade latente nas produções cotidianas. Nos “moldes” da modernidade, a ideia de emancipação é precedida por etapas a conquistar e alcançar no campo da regulação, não configurando uma prática permanente, mas um patamar conjugado no futuro, uma espécie de *terra prometida*. Tal projeto e propósito diferem do entendimento mantido com Santos (1995) pelo qual o projeto emancipatório configura uma luta cotidiana permanente e processual, porém sem terminalidade, e constituída no e do seu próprio exercício, sem pré-condições, e coletiva, por seu caráter eminentemente político. Assim, parece que não há permanências que fixem e hierarquizem elementos, necessidades ou objetos postulados pelo currículo ou a partir de sua interpretação (op. Cit., p. 48).

A emancipação e seu estudo nesta perspectiva de composição, de tessitura⁹⁷, possuem um sentido outro que não intenciona a direção. Não se constitui pela finalidade a atingir, e, tão pouco, a interpretar a “conspiração” que regula, está por trás, formata, concerne, subjetiva os objetos pela teoria identificados e por ela persecutoriamente caçados. Por isso, Santos (2000) fala em um conjunto de lutas processuais sem fim definido. Esse modo de pensar o processo emancipatório, de certa forma, implica também outra maneira de entender o “futuro”, no qual abandona-se a ideia de uma construção previsível para trabalhar-se com um porvir que não se pode prever, programar ou fixar, não pressupõe um *lugar* a chegar.

Esta outra concepção, que se pretende não-paradigmática⁹⁸, quer renunciar à hegemonia de um *conhecimento-regulação* (SANTOS, 2000), concebido como ordem e colonialismo, e assumir a perspectiva de um saber como solidariedade e caos. Assim, a proposição-noção representada pelo termo “compor” parece permitir aproximar as ideias de modo solidário, o que também torna possível o diálogo de campos e propósitos tão distintos entre a emancipação cognitiva, a mesma da modernidade que se coloca sob julgamento pela falência de seus projetos e promessas, e a emancipação política, que é a emancipação social fundada no reconhecimento do outro como um legítimo outro (MATURANA, 1999). *Quem junta não hierarquiza, não ordena* (SILVA, 2002, p. 48).

O caráter móvel e dinâmico, multireferenciado e polissêmico das práticas curriculares e no(do) “Ser-professor”, para além (ou aquém) da suposta transcendência de valores ditos universais e definitivos, traz a possibilidade de pensar para e com a educação um sentido/espço em que as possibilidades emancipatórias não constituam um patamar, uma terminalidade, precedida por pré-condições e estados sucessivos de maturação linear e hierárquica das emoções e racionalidades do sujeito. Ou seja, as possibilidades emancipatórias só podem ser pensadas *com* a educação, e isso só será possível se e quando esta não esteja voltada e formulada em torno da heteronomia que dá seu sentido na e para a modernidade.

⁹⁷ Estas ideias fazem parte de um processo epistemológico e metodológico inscrito nas posturas de pesquisadores nos/dos/com os cotidianos para os quais o termo tessitura, herdado do repertório dos sentidos e linguagens da música é recorrentemente utilizado para referir-se ao ato de composição em rede, nesse caso das práticas cotidianas.

⁹⁸ Um desvio, ou desencontro? Boaventura defende o conhecimento-emancipação como um novo paradigma. Nessa composição a emancipação só tem sentido se não paradigmática.

Pensar, assim, em currículos-composição implica em considerar os *espaçostempos* cotidianos da produção de currículos e subjetividades em movimento permanente de reconfiguração, sem que se intencione uma terminalidade. Trata-se de pensar nas várias músicas que se tecem cotidianamente, seus vários compositores, arranjos e também os sentidos que essas várias composições produzem tanto em seu processo de produção como nos diferentes sons que produzem. Trabalhar com a experiência e a diferença, pensando nas aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas emancipatórias em seu próprio exercício, como uma luta cotidiana permanente e processual.

3.1.1- Educação, existências, diferença



Imagem da série Encontros. (Rosana Sobreiro, 2007)

Essas e outras referências que se fazem presentes na posição *epistemológicametodológica* adotada na pesquisa exigem a resignificação de conceitos e sentidos para abordar a *diversidade epistemológica do mundo* (SANTOS, 2006). Assim, a palavra *prática* aqui extrapola a dimensão da implantação, voltando-se para a cultura das práticas escolares e curriculares que se

produzem cotidianamente, inscrevendo-se na ideia defendida por Macedo (2006) de que estas não se dissociam das demais instâncias curriculares.

Quando pensamos nos *modos de saber* investidos em *maneiras de fazer* que estão presentes nas práticas cotidianas notamos neles as marcas das *redes de sujeitos que cada um de nós é* (SANTOS, 1995). Isso nos remete à percepção de saberes e valores outros, diferentes dos hegemônicos, ou mesmo de um *uso* que desfigura o sentido hegemônico ainda que tente reproduzi-lo. O que se incorpora às práticas curriculares e às culturas do “*Ser-professor*”. Isso ocorre pela produção cotidiana de sentidos e práticas em modos próprios de significação e ação, hábitos, costumes e valores em diálogo permanente das e nas redes de cada indivíduo com os significados formalmente atribuídos aos conteúdos curriculares, ideológicos, culturais e sociais.

Porém, ao pensarmos o processo de produção de subjetividades, a partir dos diferentes modos como é discutido e estudado contemporaneamente, encontramos como um dos principais eixos de compreensão os contextos culturais dessa produção, o que remete às interveniências dos processos político-culturais sobre a produção das subjetividades, ou seja, das redes de sujeitos que somos. Para pensar os processos dessa produção, para além do que estaria demarcado unicamente pelos mecanismos de dominação, deixando margem à utopia de construções sociais mais emancipatórias, Barbero (2001) remete à discussão de alguns pontos também abordados por Canclini (2003) e Santos (1995; 2006) e que apontam para um movimento de superação das lógicas sobre as quais se construíram modelos e conceitos que nos servem como referência para ler e discursar sobre o mundo.

Nesse entendimento, o redesenho dos mapas dos conceitos básicos exige uma “mudança de lugar” (Barbero, 2001, p. 300) que possibilite a superação das lógicas que usam os conceitos, levando à ilusão de que estes expressam verdades fixas, imóveis. Seria, portanto, tecer conceitos que dialoguem com sentidos, buscando as interfaces e não a síntese.

A diversidade epistemológica do mundo não tem ainda uma forma. E isso é assim porque nos subterrâneos da diversidade e da pluralidade ainda corre o imperativo da unidade (...) assumir a diversidade epistemológica do mundo implica renunciar a uma epistemologia geral (SANTOS, 2006, p. 144).

A partir de tais compreensões, torna-se necessário pensar os currículos da formação de professores em suas apresentações encarnadas, ou seja, as que estão em prática no cotidiano desses cursos e que incorporam a configuração oficial e hegemônica de conhecimentos, conteúdos, hábitos e valores, e, ainda, a configuração prática e dinâmica de criações e ações táticas de seus praticantes, contaminando de pluralidade, saberes, hábitos e valores do *viver ordinário* (CERTEAU, 1994), as configurações “originais”.

O que está envolvido em compreender os processos de formação no âmbito de uma micro-política, que não está imune à macro-política e aos contextos mais gerais sociais e culturais nos quais institucionalmente se inscreve, nem da interpenetração das multiplicidades de interferências, influências e sentidos dos seus praticantes ordinários em seu fazer-inventar-se cotidiano. Nesse sentido, esses âmbitos não se opõem, são partes complementares da composição dos currículos e da composição permanente dos modos e sentidos de “*Ser-professor*”.

Implica, portanto, em pensar nos fios que formam as subjetividades e os processos de interação, modificando os propósitos e caminhos dos currículos quando praticados, compondo as práticas e saberes das culturas do “*Ser-professor*”. Tal movimento guarda a oportunidade/brecha que pode contribuir para pensar as possibilidades e caminhos de ampliação das práticas emancipatórias nos cursos de formação de professores, objetivo deste estudo.

Esses fatores incidem diretamente sobre a compreensão dos currículos e das culturas do “*Ser-professor*” produzidos pelas/nas mediações, e influenciam a maneira de entender o conceito de hibridismo, que frequentemente aparece associado tanto às discussões das identidades quanto às dos currículos. A ideia de mescla presente na noção de híbrido pode auxiliar a perceber que, mesmo sem estar autorizado, o diálogo entre saberes e valores do currículo proposto e dos praticantes do currículo se estabelece. Ainda, o híbrido como base de toda prática cultural e da subjetividade leva ao reconhecimento da presença da pluralidade nas práticas e produções de sentidos cotidianas em virtude da própria impossibilidade de existência de um puro. Contudo, é importante fazer a ressalva quanto à possibilidade dessa noção ser associada a uma ideia da existência de entidades puras que em dado momento se mesclam, o que não compartilhamos nem pretendemos sugerir com o uso de tal termo/conceito. Pressupomos que por princípio de composição das culturas como dinâmicas estas sejam, assim como as

subjetividades que delas emergem e nelas se informa, já e desde “sempre” mesclas. Tais questões têm me levado a considerar a produção ordinária das culturas do “*Ser-professor*” e do currículo ao encontro dos debates em torno dos currículos e das identidades híbridas.

Segundo Dussel (2002), o sentido/conceito de hibridismo nas discussões contemporâneas assume uma ruptura política quando trata a mescla como base da identidade no lugar da pureza e da homogeneidade. Ainda, para Young (*apud*: Dussel, 2002), o entendimento epistemológico do híbrido na teoria pós-colonial representa uma ruptura e uma associação simultâneas, *uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro* (idem, p. 66), pois a ideia de conversão de dois em híbrido pressupõe *converter o mesmo em outro e o outro em mesmo* (id. *Ibid*). Porém, o termo tem sido “vulgarizado” seguindo a “moda” de que fala Geertz (1989) ao ser usado como conceito e processo explicativo de grande parte das relações entre as culturas. O que leva a discussão complexa do híbrido ao risco do jargão (auto-explicativo) pelo uso excessivo e indiscriminado. Por vezes, ele representa o óbvio nos/dos processos de interação e interveniências culturais, que Dussel (op. cit, p. 69) questiona: *há por acaso alguma cultura que não produza misturas, que não atue sincreticamente sobre produtos ou dinâmicas de outras culturas?* Nessa permanente interpenetração entre os “mesmos” e os “outros”, estão tanto a ideia de circularidade entre as culturas (Ginzburg, 1986) quanto a complexidade do mundo de que fala Morin (1996). A contribuição deste último é fundamental ao debate aqui proposto, pois ele afirma que o reconhecimento da complexidade implica em assumir que *o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz.* (p. 182). Isto porque *a complexidade não é só um fenômeno empírico (...) é também um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como “produtor” e “produto”, “causa” e “efeito”, “um” e “múltiplo”* (idem, p. 183).

É possível que a questão da vulgarização do uso do termo não se refira às dúvidas e debates acerca do conceito de hibridismo em si, mas siga uma tendência mais uma vez, da *orquestração das referências* presente no mundo acadêmico, conforme discuti anteriormente.

O estudo dos cotidianos dos cursos de formação tem permitido considerar que, em diferentes *espaçotempos*, sujeitos de culturas diferentes desenvolvem

práticas curriculares diferenciadas, inscritas nas possibilidades de circularidade entre as culturas expressas nas propostas e normas curriculares e as suas próprias, de formação individual e coletiva. Isso também ajuda a compreender como as culturas do “*Ser-professor*” se produzem permanentemente nesses processos. Assim, o conceito de hibridismo tem contribuído para pensar as discussões trazidas nesse texto, buscando superar os preconceitos e dissociações que emergem dos “modismos”.

Ou seja, o híbrido como pressuposto corrobora a necessidade do mergulho nesses processos e pode ser melhor pensado por recurso ao entendimento do conceito no contexto da *subjetividade barroca*, tal como pensada por Santos (2006) a partir de Echeveria (1994) que por recurso ao *sfumato* e à *mestiçagem* permite aproximações de lógicas diferentes e cria novos sentidos a partir dos fragmentos dos sentidos que destrói. No *sfumato* os contornos são diluídos de modo que se saiba da presença das formas, mas sem que se possa reconhecer suas fronteiras, o que permite conceber a coexistência de concepções culturais diferentes sob novas coerências. Como afirma o autor (SANTOS, 2006, p. 208): *só por recurso ao sfumato é possível dar forma a configurações que combinam os direitos humanos ocidentais com outras concepções de dignidade humana existentes em outras culturas.*

Do mesmo modo, a contribuição do debate acerca do hibridismo nos currículos e nas subjetividades mostra-se mais relevante quando o compreendemos a partir do esmaecimento das fronteiras, ou seja, da perda de nitidez que separaria entidades puras, em benefício da mistura entre elas, o que contribui para o entendimento das produções ordinárias dos currículos e dos modos e sentidos do “*Ser-professor*” que circulam na configuração dinâmica das práticas cotidianas.

3.2- Subjetividade barroca: a mescla como base da formação

As características da subjetividade barroca também mostram-se úteis para pensarmos a imprevisibilidade e incontrolabilidade presentes nos processos de mestiçagem que nos levam a desconfiar das tentativas de canonização dos discursos, posto que estariam deslocando-se e misturando-se permanentemente quanto aos seus sentidos. Echeveria (op.cit.), ao discutir o ethos barroco na história da cultura, fala dessa história como um processo de mestiçagem (incontrolável) pelo qual as formas sociais, na busca de se reproduzirem, questionam-se a si mesmas e intentam ser outra, abrindo-se a ação das outras formas. De um modo diferenciado, Ginzburg (1987) também aborda tal uso ou incontrolabilidade da mescla ao tratar da circularidade entre culturas, conforme discutido anteriormente. O que também notamos na *viagem* empreendida pelo termo cultura que Williams (apud Cevalco, 2001, p. 43-44) aborda. Se o processo ao qual me referi como *orquestração das referências* produz discursos sacralizados, em certa medida, podemos pensar que ele se tece como um processo de canonização. O que seria nas palavras de Santos (2006, p.71) *uma particular intensificação de referências (...) (que) confere ao objecto da intensificação uma exemplaridade*.

É viável considerarmos o envolvimento deste processo na produção de modelos na/da formação, que se reinventam continuamente pela atualização dos discursos (hegemônicos). Ao consolidar *exemplaridades* essa *intensificação prescinde de justificação enquanto escolha para se tornar, ela própria justificação para outras escolhas* (id. ibid.). Desse modo, as ações e discursos que tanto se apoiam na exemplaridade das idealizações de formação do tecnicismo – em suas versões contemporâneas mais reducionistas e praticistas e na sua tentativa de redenção, o “professor reflexivo” – se justificam e legitimam pela canonização dessas referências. Seria assim a orquestração uma forma – fraca, porque ela mesma móvel - de canonização.

Também, na circulação de ambos os discursos, enredados às demais influências e gramáticas sociais e culturais que regem a “imagem” de “Ser-professor” – corroborados ainda por diversos outros textos culturais nos quais estamos mergulhados – podemos perceber essas “escolhas” pela aparente reprodução dos

discursos e na busca por sentidos (sociais-culturais-subjetivos) de “Ser-professor” que presenciamos na formação em/por seus praticantes.

Portanto, a descanonização das ideias associadas às classificações das subjetividades dos processos de formação configuraria uma ferramenta para pensar os possíveis latentes na circularidade de sentidos que não se remetem ou retroalimentam a hegemonia. A descanonização constitui, desse modo, uma das vias que parece trazer tal possibilidade, inscrita no que Santos (2006) denomina *códigos barrocos*. Pois, os processos de descanonização fortalecem as opções, a criatividade, a reinvenção. A descanonização dos discursos via desinvizibilização de seus usos e dos outros sentidos não hegemônicos contribui para pensar os possíveis na e da formação que não realimentam essa hegemonia.



Caravaggio. Invocação de São Mateus, 1597. Óleo sobre tela, Roma.

Santos (2006) ao tratar do ethos barroco para pensar num tipo de subjetividade que corrobora um pensamento utópico e também para o que chama de subjetividades desestabilizadoras, define o estilo barroco, seja do ponto de vista artístico ou histórico, como uma *forma excêntrica de modernidade ocidental* (p., 205). E explica que tal excentricidade relaciona-se a contextos de enfraquecimento

do centro do poder nos momentos e países em que historicamente esse estilo se desenvolveu, esclarecendo que o está considerando tal como se deu na América Latina para essa argumentação. Defende então, como discutido em passagem anterior, que *a relativa falta de poder central confere ao barroco um caráter aberto e inacabado que permite a autonomia e a criatividade das margens e das periferias* (id. ibid.). O que seria responsável pelo espaço de possibilidades privilegiadas de desenvolvimento do que chama de imaginação centrífuga, subversiva e blasfema (ibidem). Entende o tempo histórico do barroco como um período de crise e também de transição, conforme aponta Echeveria (op. cit). Santos lembra, ainda, que a cultura barroca serviu à consolidação e legitimação do poder, mas que vê seu caráter subversivo e excêntrico, dado pelos contextos anteriormente descritos, como inspiração.

Conforme já dito, das características artísticas mais gerais do estilo barroco, o autor recorre ao *sfumato* e à mestiçagem para pensar o potencial da subjetividade (de fronteira). Assim como na imagem de Caravaggio, na qual os contornos se diluem na fronteira das formas por recurso ao *sfumato* e à *mestiçagem*, compreender os enredamentos das subjetividades a partir do esbatimento das fronteiras entre seus diversos contextos de produção e pertencimento permite aproximações a lógicas diferentes e cria a possibilidade de criação de outros sentidos a partir dos fragmentos dos sentidos destruídos. Ao mesmo tempo, o jogo de luz e sombra que pode ser percebido nesse estilo *revela*, em determinados momentos, os contornos/formas com exatidão, enquanto que em outros os faz esvair-se.

O esbatimento das fronteiras na composição das “culturas do *ser-professor*” pode ser percebido em diversas circunstâncias, como nas festas e rituais que oficial ou tacitamente compõem a cultura escolar e, por conseguinte, corroboram a produção das culturas do “*Ser-professor*”. Nos fluxos do tornar-se professor oficialmente e de um “*Ser-professor*” continuamente *sentido-vivido-desenhado*, o jogo de luz e sombra também nos leva a perceber (muitas vezes confundir) tanto a demarcação das fronteiras como ritual de passagem e legitimação do “lugar conquistado/ocupado” como também as situações e contextos em que essas fronteiras se mesclam de modo que não é possível estabelecer lugares/personagens dessa e nessa formação.



O suposto visível e o invisibilizado das práticas que compõem os currículos e as culturas do “*Ser-professor*” não se dão apenas pelo jogo de luz e sombra, embora política-epistemológica-metodologicamente seja fundamental revelar o jogo tanto quanto o que ele produz de não-existências por meio da invisibilização de práticas não conformes aos parâmetros e critérios definidos no âmbito da ciência moderna. Do mesmo modo, a singularidade das práticas (docentes) e do potencial emancipatório que nelas reside só pode ser percebido como os azulejos ao fundo da piscina através da água e da *trama dos reflexos* que produz para seu exterior, ou seja, jamais diretamente, mas apenas dentro do contexto no qual estão mergulhados. Tal como em momentos e rituais que compõem os *espaçotempos* de formação docente e nos quais as linhas fronteiriças entre lugares e personagens dessa formação se esbatem nos fluxos e passagens entre eles.

Desse modo, a contribuição do debate acerca do hibridismo nos currículos e nas subjetividades mostra-se mais relevante quando o compreendemos a partir de uma mescla como princípio, de uma multiplicidade que impede que se considere

algum momento ou contexto e alguma forma nessa formação como entidades puras, considerando a mistura permanente entre elas. Isso contribui para o entendimento das produções ordinárias dos currículos e dos modos e sentidos do “ser-professor” que circulam na configuração dinâmica das práticas cotidianas, posto que a multiplicidade não está apenas nas muitas “vozes” presentes na formação como diferentes partes dela/nela como nas muitas e diferentes formas como essas partes vozes podem ser ouvidas, dobradas, recorrendo a Deleuze (2009) quando fala sobre os labirintos e sua multiplicidade, suas incontáveis possibilidades.

Entender, portanto, as produções curriculares e do *ser-professor* nos/dos/para os cursos de formação de professores, exige considerar as interlocuções que se tecem e tecem as identidades, como nos alerta Said (2003, p. 64) ao propor que:

Cada época reinterpreta Shakespeare(...) até um objeto relativamente inerte como um texto literário deve parte de sua identidade à interlocução do momento histórico com atenções, julgamentos, estudos e representações de seus leitores (Said, 2003, p. 64).

Assim, ao pensarmos o enredamento e a produção das subjetividades com a intenção de compreender a tessitura de culturas do “*Ser-professor*” junto aos cursos de formação, mas, também, considerando os contextos diversos de inserção e enredamentos desses professores, precisamos considerar que, em diferentes *espaçotempos*, sujeitos de culturas diferentes desenvolverão práticas curriculares diferenciadas, como já afirmei anteriormente. A potência de pensá-las com a *subjetividade barroca* está em que esta *intensifica a vontade e estimula a paixão* (SANTOS, 2006, p.207) funcionando como afrodisíaco assim como os são os beijos para as palavras no enamoramento, tal como ensaia Larrosa (2004) sobre o funcionamento de beijos e palavras no amor. Ele nos diz que: *Há coisas que nunca se diriam se não fosse depois, ou antes, dos beijos, e há beijos que não seriam o que são se não fosse pelo efeito das palavras com as que estão mesclados* (p. 185)



Turner, J. Paz e enterro no mar. Óleo sobre tela, 1842.

A imagem de Turner, que não deixa esquadrihar as fronteiras do barco, das sombras, do céu e do mar – ainda que possamos perceber a presença de cada um desses elementos – também nos ajuda a compreender como essas culturas do “*Ser-professor*” se produzem permanentemente nesses processos, por um entrelaçamento de linhas da/na embarcação do “*Ser-professor*” que não pode ser lido/visto como uma representação elementar do constituído nem dos elementos constituidores, visto **ser** processo em movimento. Ou seja, trata-se, portanto, de um “*Ser-professor*” permanentemente constituído, enredado, muito mais do que um “ser” pronto, acabado ou mesmo próprio. Ao que parece necessário e pertinente quando escutamos por trás dos discursos perceber seus ruídos, de um certo modo arrancar em dada medida as palavras dos discursos e com isso ignorar-lhes o sentido a priori dado por eles. Como provoca Larrosa (2004)

senti-las no que têm de perverso, em seu poder para alterar a normalidade própria do discursivo, e senti-las no que têm de inapreensível, de incompreensível, de ilegível, de ininteligível (...) assim o corpo das palavras (...) retira-se de nós escapando de qualquer apropriação, de qualquer captação apropriadora. (p. 183)

3.3- Tatuagens de sentidos na educação: o “Ser-professor” em processo e a contribuição da pesquisa nos dias com os cotidianos

A cicatriz
Risonha e corrosiva
Marcada a frio
Ferro e fogo
Em carne viva...

Corações de mãe, arpões
Sereias e serpentes
Que te rabiscam
O corpo todo
Mas não sentes...⁹⁹

Falar em tatuagem, aqui, tem dupla intencionalidade que, ao final, converge para uma mesma. Trata-se de abordar o processo de produção discursiva de subjetividades e práticas atribuindo-lhes um determinado sentido, tecendo discursivamente o “Ser-professor”, e, ao mesmo tempo, de cavar os discursos e práticas não nomeados que *rabiscam o corpo* e os sentidos em suas diferenças de dizer o mesmo dito com outros sentidos. Podemos associar essa tessitura a um *processo de atualização de uma virtualidade, ganhando o sentido de diferenciação* (KASTRUP, 2005, p. 1279). Nessa tessitura, as marcas remetem ao palimpsesto de que fala Certeau (1994) que, ao acomodar novas inscrições, o faz por sobre as marcas deixadas pelas inscrições anteriores. Forma-se uma composição entre aquilo que se cria e ao que as marcas remetiam. Ainda segundo Kastrup (id. Ibid.), esse “novo” e “antigo” *não são pares antinômicos, mas se ligam por uma linha de repetição, diferenciação e invenção*.

É interessante para pensar os processos de produção das culturas de “Ser-professor” continuar o diálogo com essa autora quando discute os processos de subjetivação e a subjetividade em si ao propor que

subjetividade e objetividade não são entidades preexistentes, mas efeitos de agenciamentos coletivos. Os processos de subjetivação e de objetivação fazem-se num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação. As formas distinguem-se, mas não se separam do plano de forças de onde elas emergem, permanecendo nele imersas por meio de uma zona de adjacência. (Kastrup, 2005, p. 1276)

⁹⁹ Tatuagem. Chico Buarque e Ruy Guerra. (Philips: 1973)

Um processo que nos remete à ideia de pensar essas culturas que permanentemente se formam e se rabiscam sob novos e outros valores-práticas-sentidos como aquele palimpsesto. Mas porque as marcas não se apagam, mesmo quando cobertas ou rasuradas, podemos considerar que aquilo que não emerge, não é visível de algum modo, permanece lá e poderá operar diante de uma dada circunstância.

Quando Marisa Monte canta a saudade das marcas do profeta Gentileza nos muros da Praça Onze, ela nos diz do que não está lá e não pode mais ser visto, mas que não se apagou das histórias da cidade, das paredes dos bares, slogans em camisetas que proliferaram com a música. Quando pensamos sobre os processos presentes na invenção dos modos e sentidos de “*Ser-professor*”, podemos inferir que se *A palavra no muro ficou coberta de tinta*¹⁰⁰, essa tinta não apaga completamente as mensagens deixadas. Pois, as marcas ficam e o sentido das novas inscrições, mesmo as que “apagam” as anteriores, carrega o que ficou sob o novo. O novo então, não é o novo que se colocou sobre o que havia, mas um terceiro, que já não é o outro nem ele.

Essa produção contínua, que também incorpora os muros “brancos” e os silêncios, nos mostra a impossibilidade de compreendermos os processos de formação pela escolha de um de seus aspectos. Os contextos e nossos processos de produção de sentidos e modos de “*Ser-professor*” estão permanentemente enredando-se e diferindo. Isso nos leva à necessidade de pensar com esses processos, no “nó” ou no emaranhado de subjetividades, práticas e políticas que os constituem. O que também nos diz das intenções/contribuições de desinvisibilizar práticas e discursos emancipatórios acontecendo nos cotidianos num silêncio do canto das sereias que nossos ouvidos não conseguem alcançar. Sendo assim – e também em muitos outros modos possíveis de pensar, ler, propor, narrar a formação em seus processos dinâmicos, como buscou essa pesquisa – recorro a Larrosa (2004b) para dizer-lhes:

Vou lhes contar um conto. Um conto que, como todos os contos, relata uma travessia, ou uma passagem, e ao mesmo tempo, uma metamorfose. Um conto ademais, de final aberto, tão aberto como nossa perplexidade. Um conto cujo protagonista é o sujeito (...). Um conto também que, como todos

¹⁰⁰ MONTE, M. Gentileza. In: Memórias, crônicas e declarações de amor. EMI, 2001.

os contos, não pretende ser verdadeiro, mas não renuncia a produzir efeitos de sentidos. E, finalmente, um conto no qual se joga algo do que somos, um certo modo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou o não-sentido daquilo que nos passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência. (p. 81)

3.3.1- Para pensar junto com o Gabriel¹⁰¹...

*Mãe, tirei dez na prova
me dei bem, tirei um cem,
eu quero ver quem me reprova.
Decorei toda a lição,
não errei uma questão,
não aprendi nada de bom,
mas tirei dez¹⁰².*

Uma noite, ao entrar na sala para começar a aula, percebi um “estranho” silêncio na turma, que imediatamente foi seguido por uma brincadeira de uma aluna que havia colocado uma pedra esotérica embaixo da mesa dos professores: – “É pra equilibrar a energia...” Os alunos estavam apreensivos por conta de uma prova que aconteceria no dia seguinte. Ainda tentamos iniciar a aula pelo planejado para aquele dia, imaginando que com a discussão aquele “clima” se dissiparia. Contudo, isso não foi possível, ou melhor, poderia tê-lo sido se a opção da discussão de uma das poucas disciplinas oficialmente destinadas para a “formação de professores” fosse não “desperdiçar” o espaço da aula planejada com o *vivido-sentido* pelos alunos-professores naquele momento. Ainda me causa certa surpresa perceber (e também praticar) algumas concepções próprias de um modo de relacionar-se com espaço “escolar” pela via da regulação ao mesmo tempo em que os discursos voltam-se desde há muito para investir na emancipação, ainda que idealizada.

Diante do, senão impossível, talvez pouco sensível gesto de seguir o curso do planejado, acabamos entrando numa discussão que esbarrava na discussão proposta pelo texto planejado para aquele dia exatamente porque parecia ao grupo uma cisão entre teoria e prática muito evidente. – “Poxa professora, do que adianta

¹⁰¹ Tópico e respostas tiradas de uma das comunidades do Orkut criadas por alunos de um curso de licenciatura.

¹⁰² Gabriel, o pensador (Por Márcia – aluna do 5º período de um curso de licenciatura que autorizou o uso de sua fala para essa pesquisa)

ficarmos aqui horas e horas discutindo a emancipação possível no ato de educar se na hora que temos que ser avaliados somos ameaçados com a prova?!"¹⁰³

Em breve, seremos professores...e aí?

No meu caso, PROFESSOR é uma palavra muito forte. Bom, essa questão já foi abordada [em uma aula de Ciências da Educação], acho que "nós" professores, antes de tirar da mente do aluno a importância da nota, devemos tirar essa questão da nossa cabeça. Muitas vezes já vi na escola e vejo no estágio os professores impondo sua autoridade através de ameaças aos alunos com relação à nota. "Se fizer mais uma vez vai perder ponto", "vou te reprovar", "vocês estão com a corda no pescoço" e por aí vai. Nenhum aluno de jardim tem medo de nota, isso só passa a acontecer quando os próprios professores esquecem da importância do ensinar para se importar somente com o aprovar ou melhor para se importar em passar a matéria que tem que ser dada e controlar a turma com ameaças. Nota ou pontos são apenas números, ninguém é mais inteligente que o outro por tirar uma nota melhor, nota 10 não é sinônimo de matéria entendida.

Uma vez ouvi alguém dizer que foi aprovado em primeiro lugar com nota máxima numa prova. Na mesma hora pensei: "e daí? grande bosta!". E para finalizar, nota é importante apenas em meios classificatórios como concursos, vestibulares etc. Nenhum professor de faculdade precisa dizer que foi aprovado com nota X, porque seus alunos, futuros professores vão dar importância para isso tb e vão passar esse pensamento para a cabeça das

*crianças.
Coisas como essa é q mantêm a majestade "nota" no poder! (Mauro- aluno do 5º período de um curso de licenciatura – Fórum -ORKUT)*

Há uma “inoperância” em se pensar a formação de professores no âmbito dos currículos quando não se considera que o que habitam e fazem mover as práticas dessa formação em suas diversas instâncias é justamente a produção de sentidos. As tentativas de fazer com que os currículos “dêem certo” inscrevem-se nesse espaço, na busca da regulação dessa produção de sentidos, especialmente sob práticas de regulação e vigilância representadas pelas avaliações que atuam sobre os produtos dos currículos. As notas, desse modo, poderiam ser mais úteis para se considerar essa inoperância, ou insuficiência das propostas e políticas de formação que se produzem em paralelo a esse movimento, geralmente sem considerá-lo como dado .

Para Larrosa (2004) o sentido é algo que tem relação íntima com as palavras posto que,

¹⁰³ Fala de uma aluna que desencadeou a discussão que se seguiu naquela noite.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras (...) pensar não é somente “raciocinar” (...) como nos tem sido ensinado, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (pág. 152)

Para o autor, as palavras com que nomeamos o que *somos*¹⁰⁴, o que fazemos o que pensamos e especialmente o que sentimos extrapolam a questão terminológica. Lutar, portanto, por seus significados expõe e desnaturaliza o *lugar* (CERTEAU, 1994) de poder implícito e impresso nelas/por elas.

O episódio, a discussão ocorrida com a turma e o comentário que a isso se segue, nos mostra um pouco desse processo de se buscar-entender-ser professor nos processos da formação. Aspecto que notamos quando os alunos colocam em xeque as práticas avaliativas do curso, o que nelas está implícito em termos de relações de poder e a contradição que identificam entre as práticas e os discursos aos quais são expostos nos rituais da formação acadêmica. Ao discutir os aspectos discursivos da formação contínua do professor, Carvalho (2007) nos fornece pistas para compreender os processos vivenciados pelos alunos, ao argumentar, a partir do pensamento de Foucault, que

No âmbito da formação sócio-histórica discursiva, são engendrados “regimes de verdade” nos quais se incluem processos de produção de subjetividade¹⁰⁵, assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem na formação contínua de professores no Brasil. (p. 74)

Na busca de controle do discurso presente nos processos dessa formação, cobramos a “produção” de concepções e práticas avaliativas coerentes com tendências críticas e com o ideal do professor-reflexivo, pesquisador. Tais concepções, presentes nos discursos e em muitos dos textos acadêmicos utilizados nos cursos de formação, indicam uma perspectiva que se insere numa perspectiva teórica essencialista de formação e atuação docente, nesse caso associada às racionalidades prática (Schön) e crítica (Tardif).

¹⁰⁴ Grifo meu

¹⁰⁵ Segundo Guattari a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala um novo tipo de subjetividade” (Guattari apud Carvalho, 2007, p. 73/74). Nota da autora.

Como apontado por Carvalho (2007) é possível, a partir do campo teórico da formação docente, identificar o que seriam virtualidades possíveis na produção de discursos e encaminhamentos na/da formação, como elenca:

a) o professor como profissional competente como tributário do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo; b) o professor como profissional reflexivo relacionado com o pragmatismo de Dewey; c) o professor como profissional orgânico-crítico em suas relações com o neomarxismo e a teorização crítica (Teoria Crítica); d) e o professor como profissional envolvido em problematizações derivadas de uma virtualidade expressa em correntes sociofilosóficas, como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (p. 75).

Quando atentamos para esses processos e suas marcas – tatuando permanentemente discursos-sentidos que ao serem inscritos tomam formas singulares, *outros-novos* sentidos – é possível pensá-los *sob rasura*, tal como propõe Amorim (2005) a partir do pensamento de Derrida incorporado por Hall: *No intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões sequer podem ser pensadas (p. 118).*

Concordando ainda com esse autor, quando pensamos nesses processos de produção de culturas de “*Ser-professor*”, é necessário desvincularmo-nos do que tem representado certa *ordem explicadora* (Rancière, 2002), na qual as compreensões da formação são aprisionadas nas categorias preestabelecidas pelas concepções de formação, levando a posicionamentos definidos quanto a elas (ou por alguma delas). Isto porque, um dos limites encontrados nas discussões – lidas, vividas, ouvidas – na e da formação de professores, que levou ao interesse dessa pesquisa como aos percalços para desenvolvê-la, foi de uma

linguagem que não rasura as palavras produção e reprodução, fragmento e totalidade, permanência e mudança, híbrido e puro, enraizamento e propulsão...conceitos que tradicionalmente nos remetem a imagens excludentes, antagônicas, a ideias, posturas que se polarizam, tendendo a anular a diversidade, a heterogeneidade...uma lógica que tem a intenção de nos classificar, do nos enquadrar num ou noutro ponto, fazendo-nos indagar se somos isto ou aquilo, se participamos de um grupo ou de outro, como se não fosse possível transitar entre eles, pois um aspecto não anula o outro, mas coexistem simultaneamente (AMORIM, 2005, p. 119).

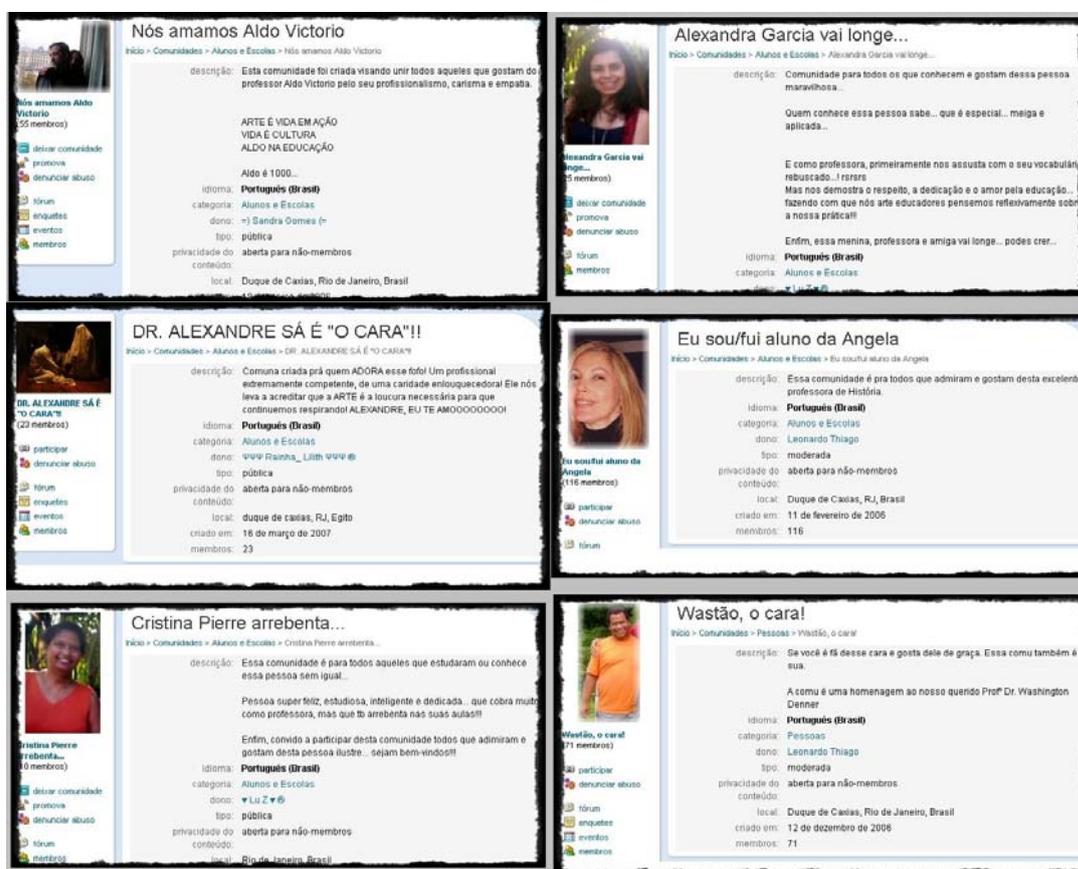
Carvalho (2007), ao trazer do pensamento de Deleuze o conceito de virtual, nos permite pensar no modo como a presença dos discursos nos currículos da

formação, entendendo como currículos também os experimentados (experenciados/praticados), remetem aos possíveis dessa formação, apesar de reconhecermos no autor certa resistência a essa associação (LOPES, 2005). Diz a autora que, *os discursos teóricos, em sua virtualidade, acenam para os “possíveis” encaminhamentos e/ou perspectivas sobre o professor e a sua formação* (CARVALHO, 2007, p. 75). Nesses possíveis convivem diferentes discursos, como é possível considerar a partir das interrogações postas pelas intervenções dos alunos sobre o tema “avaliação/prática docente”. Embora não formulem diretamente ou defendam alternativas às práticas docentes avaliativas, a potência das indagações que se colocam subliminarmente à música escolhida para abrir o tópico de discussão na página do Orkut e os comentários que a ele se seguem apontam para uma intenção (desejo?) de ruptura, quiçá “différance”. As diferenças não são oposições aos sentidos hegemônicos culturalmente reproduzidos ou preconizados, mas sentidos que se produzem culturalmente, nos discursos que “correm por fora”, referenciados em sentidos/valores outros.

Ainda é importante ler esse episódio voltando à ideia de “orquestração das referências” desenvolvida na tese, pois, a orquestração está inscrita e inscreve um lugar do conhecimento, naturalizado a partir da concepção de validade da ciência moderna, que universaliza modelos. Ela nos auxilia a compreender a tensão que se estabelece entre discursos e práticas na/da formação de professores e que alimenta um duelo permanente também sobre outra questão implícita na avaliação da validade do fazer docente: “O que é ser bom professor?”

3.3.2- “Essa comunidade é pra todos aqueles que...”: discurso, polifonia e polissemia nas invenções cotidianas

– cada professor é um professor em si, todos eles são diferentes. Cada um tem suas qualidades e seus defeitos, eu acho que para você criar [uma comunidade no Orkut] para um eu acho que você tem que fazer para todos, cada um ensina de uma forma, cada um colaborou de uma forma pra adquirir o conhecimento, eu não criaria porque eu acho que seria injusto com todos os outros...¹⁰⁶



Reunião de comunidades criadas no orkut para professores dos cursos de Artes e História

A representação de “bom professor”, bem como as interrogações à própria possibilidade de se estabelecer critérios e modelos para que elegeassem um padrão para tal, apareceu comumente emaranhado às representações, discursos e ideias de alunos dos cursos, professores e também podemos dizer que está implícito na produção dos textos políticos, nas propostas curriculares, em muitos textos

¹⁰⁶ Trecho de entrevista concedida por ex-alunos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e História para a pesquisa.

acadêmicos que discutem o tema da formação. A criação de “comunidades”¹⁰⁷ realizada por alunos para os professores das licenciaturas pesquisadas, mostra a variabilidade de critérios e “motivos” que levam a essas ações. A criação de uma comunidade representa, em certa medida, uma homenagem/reconhecimento que resulta dos critérios implícitos a esse reconhecimento contemplados pelo homenageado que levam a elegê-lo como “bom professor”. Em uma das conversas que no percurso da pesquisa realizei com alguns alunos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e de história, percebi que ao perguntar sobre o que é, como é “*Ser-professor*”, as respostas mais imediatas eram sobre ser “bom” professor. Parece também passar por essa questão das idealizações e reconhecimentos do “bom professor” o corolário das comunidades criadas para alguns por seus alunos. Ao mesmo tempo esses corolários mostram o que a aluna da fala em epígrafe ensaia, que os valores constituidores das representações e os valores e características que levam à criação das comunidades são múltiplos. A ideia de “bom” professor apresenta-se latente à questão de “*Ser-professor*” e pulveriza-se nas diferentes ênfases dadas às características e motivos que levam à criação de uma comunidade para um professor expostas nas descrições das mesmas.

A pergunta que poderia encabeçar os enunciados dos textos e discursos sobre, da e na formação, nos remete à outra questão. Para respondê-la é preciso supor que a um modelo de docência e formação corresponde um ideal a ser construído/alcançado/avaliado/reconhecido. Trata-se, pois, de um diálogo entre a resposta materializada nas práticas e discursos e a pergunta que não vem à tona.

Com quem conversam as políticas de formação, as pesquisas sobre os currículos da formação, as falas dos alunos dessa formação? As enunciações do “*Ser-professor*” podem ser lidas não pelas tendências que nele estão presentes e que ajudam a identificar os enredamentos de elementos dos discursos nos diferentes contextos, mas pelas negociações presentes nas elaborações, questionamentos, homenagens. Por incontáveis formas de tocar na superfície a polifonia das representações e modos de “*Ser-professor*”. O peso na compreensão desses sentidos e modos expressos, declarados, praticados latentes, aposta no *dialogismo* como propriedade e todo discurso. Essa noção em Bakhtin (1986) nos lembra que os discursos são tecidos num diálogo entre interlocutores que expressa,

¹⁰⁷ No Orkut.

por essas redes de vozes dos diferentes interlocutores, a polifonia dos discursos. Em artigo ainda não publicado (Garcia e Oliveira, no prelo) apontamos que quando Canevacci (1999) recorre a essa noção, apresenta a ideia de polifonia como “medium”. De acordo com este autor,

a polifonia como medium nasce desta virada da nova antropologia, que identifica na crítica literária e em particular nas literaturas comparadas (que colocam em tensão dialógica formas narrativas escritas e orais, ocidentais e étnicas) novos instrumentos formidáveis de renovação. Mikhail Bakhtin – estudioso que vivia às margens do poder soviético – torna-se um ponto de referência para uma série de novos conceitos. Entre esses, justamente, o da polifonia. (...) Os personagens literários de Dostoievski são, para Bakhtin, polifônicos. Analogamente, afirma-se que os textos antropológicos ou arquitetônicos ou visuais poderiam buscar uma polifonia específica sua (BAKHTIN, 1988). Polifonia significa, logo, afirmar uma nova ordem do discurso: não mais totalizado e centrado, mas – por assim dizer – desordenado e descentrado, sem genealogias, errante entre as mais variadas subjetividades. A polifonia favorece a emergência do conceito de texto: um ritual torna-se um texto etnográfico a ser interpretado, como a fachada de um edifício, o movimento de uma parte da metrópole, o estilo de uma subcultura juvenil, a focalização do último filme sobre Los Angeles. (p. 128-129)

As influências das concepções e prioridades que se fazem presentes nos discursos dos quadros políticos e culturais em sua dinâmica e provisoriedade deslocam permanentemente o que é considerado, no cenário das políticas, importante quanto à formação de professores. O que também ocorre nas instâncias locais, no sentido do que orienta as ações formadoras ou reguladoras das competências esperadas para a atuação do professor nas quais se procura investir ou valorizar pela formação continuada ou por políticas de incentivo. Ou seja, os discursos estão nos ditos, nos textos, e nos não ditos expressos por outros meios. Diferentes linguagens, que incluem códigos, figuras, sentidos e significações próprios à cultura que os produzem e onde existem, influenciam perfis, concepções e funções para a formação e o fazer dos professores.

Esse debate, portanto, pode recorrer à ideia enunciada pela expressão *comunidade plural*, que entre outras possibilidades pode ser entendida como: confusão de línguas, referindo-se à narrativa da torre de Babel. Para Larrosa, é imperativa a posição de que ler é traduzir ou, de acordo com as fontes que cita (Heidegger e Gadamer), compreender é traduzir.

Ao trazer uma citação de Heidegger (apud Larrosa, 2004) o autor nos ajuda a interrogar o fenômeno babélico das “várias línguas” faladas-ouvidas na formação de

professores e da estranha “incompreensão” ou mesmo incomunicabilidade entre elas quando cita que:

A tradução da própria língua em sua palavra mais própria permanece sempre como o mais difícil (...) porque se afirma a convicção obstinada de que nós já compreendemos a palavra (...) dado que pertence a nossa língua (...) Estamos traduzindo constantemente também nossa própria língua, a língua materna, a sua própria palavra. Em todo diálogo e em toda conversação consigo mesmo se faz valer originário traduzir (pág. 67).

Larrosa (op.cit) sugere que a leitura é uma operação que se dá entre as línguas. Podemos inferir a partir daí que a produção de compreensões e sentidos que gestam nossos discursos e práticas se dá na tradução entre as “línguas” e seus sentidos. Os sentidos que usamos/produzimos alimentam-se dos nossos repertórios culturalmente tecidos em nossas trajetórias, sempre dinâmicos e provisórios. Assim, é necessário considerarmos a “confusão” das diversas vozes que alimentam os textos, discursos e políticas da formação e, também, os diferentes grupos que buscam estar presentes na tentativa de informar sentidos a essa formação docente. Atentarmos para essas vozes, seus usos, os novos-outros sentidos que nos trazem os praticantes da formação através dos burburinhos do *espaçostempos* onde ela se tece, é perceber o embate na produção do “*Ser-professor*” que *leva em si todas as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão* (LARROSA, 2004, p. 69).

A pluralidade presente na produção de sentidos e modos de “Ser” existe nas disputas e embates dos espaços de poder e saber que constituem as arenas de produção dos currículos como políticas e culturas. Entra em jogo diante dessa polifonia e polissemia os discursos que arrebanham mais vozes, que se fazem escutar mais longe e mais repetidamente buscando, assim a hegemonia. Em Babel o que está em jogo é o esforço, não de uma tradução para o convívio das diferenças na adequação das prioridades e possíveis de políticas de formação circunstancialmente, mas a disputa por um traduzir hegemônico.

No mito do milagre da “Pentecostes” encontra-se uma entrada para pensarmos essa busca persecutória à unidade na tradução. A tradução entre as diferentes línguas dos representantes de 12 tribos de Israel de alguns livros do Pentateuco em celas isoladas teria levado a versões idênticas, atribuídas a uma

inspiração divina. Daí, como expõe Larrosa (op. Cit., p. 70) *ao mito babélico da perda da linguagem comum, sucede o duplo milagre judeu e cristão da tradução entre as línguas como um sinal de redenção*. O que representaria a *unidade do espírito humano acima de qualquer diferença* (id.ibid). Para o autor,

A interpretação do mito de Babel em termos de culpa, castigo, e expiação como se fosse uma segunda expulsão do paraíso, apresentou a condição babélica como uma catástrofe que se teria que remediar. Daí esse antibabelismo difuso que atravessa o Ocidente, segundo o qual a pluralidade e a multiplicidade da língua, de qualquer língua, é algo meramente fático e transitório, cujo destino é sua própria superação e, no limite, supressão. (LARROSA, 2004, p. 73)

Em sua pesquisa, Fontana (1997) buscou as muitas faces refletidas pelos diversos “espelhos” que produzem a imagem do professor e que podemos entender como as representações e classificações de professor nas tendências e práticas de formação. Segundo a autora, essas são imagens nas quais os professores, ao mirarem-se, não se encontram. Grande parte desses reflexos produz uma imagem que Fontana compara com a *menina de tranças* (Colassanti, apud Fontana, 1997) a quem *a luz da prata nada lhe devolvia. Nem tranças, nem sombras, nem reflexo*. Sobre tais reflexos a autora diz que,

Na busca de respostas, nós nos defrontávamos com estudos empíricos que, tendo como parâmetro o professor progressista (...) e o professor liberal delineados, estabeleciam comparações entre esses perfis e o trabalho cotidiano observado, apagando, na e pela comparação, os processos pelos quais efetivamente nos constituímos, em favor de como deveríamos ser (FONTANA, 1997, p. 26).

Se pudermos arriscar pensar em práticas de formação e processos emancipatórios (SANTOS, 2000), as desinvizibilizações dos regimes de verdade implícitos nos discursos e seus processos de produção na e da formação de professores traz contribuições nesse sentido. Isto porque desnuda esses regimes que estruturam os discursos e enredam-se na produção de um sentir-se/identificar-se professor que extrapola a ideia de um sentido hegemônico, de uma identidade, de uma unidade e até mesmo de, a partir dessas premissas, uma busca de solução para o “nó” que se apresenta no campo da formação docente.

Assim, também podemos notar que, emaranhados aos discursos e buscas de inscrições de sentidos, estão outros sentidos e silêncios e questões. Potencializar os espaços de invenção e interrogação parece, portanto, uma possibilidade, enquanto opção político-epistemológica, aos currículos na formação. Uma opção vigilante aos processos de subjetivação, mas que desconfia de sua onipotência. Considera que nos modos, valores e práticas que se tecem e tecem as culturas de “*Ser-professor*” incorporam-se os fios das *redes de sujeitos* compondo essas culturas em suas singularidades, pelos sentidos, escolhas e possíveis, pelo que se quer, se pode, se crê, se inventa de como “*Ser-professor*”. Como nos lembra Gonzaguinha¹⁰⁸

*Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas
pessoas
É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer
que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que
pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme nessas linhas que estão nas palmas
de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida nos caminhos onde bate, bem mais
forte o coração*

3.4. “**Cultura é cultura professora!**”

Em uma disciplina obrigatória oferecida aos alunos das licenciaturas¹⁰⁹, um dos textos base¹¹⁰, que tinha como objetivo discutir a unidade “cultura: o mundo humano” gerou uma polêmica entre os alunos. O texto com o título “**Cultura: o singular e o plural do termo e das práticas**” apresentava uma discussão sobre as implicações da preponderância do conceito de cultura eurocêntrica e monocultural sobre as demais culturas. Diante do pequeno espaço para abordar uma discussão tão complexa e considerando a forte influência da concepção elitista e hierárquica de cultura em nosso pensamento, considerei importante produzir um texto que

¹⁰⁸ *Caminhos do Coração*, música que dá título ao álbum lançado pela EMI Music (1982).

¹⁰⁹ As disciplinas que compõem a parte pedagógica da formação para as licenciaturas sofrem variação de oferta de acordo com o curso e versão do currículo. Há cursos que ainda mantêm turmas com a oferta das disciplinas de Didática, Psicologia da educação. A maioria dos cursos oferece as disciplinas Ciências da educação I e II, além dos estágios supervisionados, para contemplar essa formação.

¹¹⁰ Nome dado aos textos escritos pelos professores das disciplinas que contêm uma síntese do conteúdo a ser trabalhado na semana.

propiciasse um debate desestabilizador, posto que o formato “semi-presencial” não favorecia uma discussão mais ampla e a realização de um debate com o grupo.

Nesse texto, procurei problematizar o que está implícito na abordagem desigual entre o uso do termo no singular e o uso no plural, geralmente adjetivado. A discussão abordava o conceito antropológico de cultura e as argumentações dos Estudos Culturais e pós-colonialistas para problematizar o modo como a essa monoculturalidade atua em nossos pré-conceitos e práticas, levando à invisibilização e a práticas desiguais e excludentes sobre essas culturas e seus praticantes. A atividade proposta para a unidade era a produção de uma reflexão sobre como entendiam o termo cultura e o que pensavam sobre a discussão apresentada na unidade. De fato, o texto produziu certa polêmica levando à produção de reflexões que contemplavam o objetivo pensado para a unidade como expresso em um dos trabalhos recebidos:

Antes da Leitura:

O conjunto de padrões comportamentais de costumes e conhecimento de um determinado grupo social. As definições de cultura têm, quase na totalidade, o sentido de cabedal.

Depois da Leitura

O entendimento, antes da leitura do texto básico, produz a definição primaz, inicial, fundamental do termo cultura, quando relacionada com a educação.

As instituições de ensino foram subsidiadas pelos moldes morais e culturais ocidentais e eurocêntricos.

A cultura e educação como objeto de discussão nos meios políticos e sociais conduzem-nos a um entendimento único e generalizado. Porém, ao recorrer a outras fontes filosóficas, sociológicas antropológicas ou pedagógicas, são questionadas as noções e relações sobre cultura antes empregadas.

Essas fontes com seus questionamentos dão um entendimento complexo a cultura, trazendo modelos e conceitos de especialistas para se fazerem presentes nas escolas e currículos.

Assim, pode-se dizer que após a leitura do texto básico "Cultura: o singular e o plural do termo e das práticas" foi ampliado, pluralizado, o entendimento de cultura e acrescidos de elementos sociais, entre outros; as abordagens feitas por estudiosos distintos enriqueceram o conceito básico, singular, de antes da leitura.¹¹¹

Contudo, a maior polêmica instaurou-se entre uma turma identificada pela professora responsável¹¹² como sendo composta em sua maioria por alunos do

¹¹¹ Atividade apresentada por um dos alunos da disciplina.

¹¹² O grupo que ministrava a disciplina era formado por 6 professores, que também foram responsáveis pela produção dos textos-base e das atividades correspondentes a cada unidade da

curso de licenciatura em Matemática. A professora em questão relatou, como parte da defesa de sua posição quanto à abordagem, que os alunos estavam indignados com as colocações do texto, o que se expressava em uma das falas que reproduziu para os demais professores da disciplina – quando esses encontravam-se reunidos para verificar os acertos no conteúdo e nas atividades para o semestre seguinte.

À fala reproduzida pela professora: “Cultura é cultura professora!” seguiu-se uma discussão com alguns dos alunos desse grupo que alegavam não entender a argumentação do texto.

– “Que negócio é esse de culturas?”;

– “A cultura é a cultura mesmo, quer dizer que é tudo igual?”

A professora reproduzia as falas para o grupo de colegas da disciplina buscando adesões para sua defesa de que seria necessário modificar o texto da unidade diante da polêmica instaurada, segundo seu relato.

– “Mas então C., o que você acha que causou toda essa polêmica? Alguém mais passou por uma situação assim?”

(Silêncio)

– “Por que a intenção desse texto era mesmo de provocar um debate” – defendi como autora do texto da unidade em questão. – “Se não vamos discutir com eles em sala, esse é o jeito de trabalhar as nuances e o que está implícito ao uso dos conceitos de cultura.

– “Mas não dá pra ser assim... Porque não tem como discutir isso com eles, tem que ser o básico. Aquilo que traz a Maria Lucia Arruda Aranha: o sentido restrito, a cultura erudita, a popular... até mesmo o conceito antropológico é difícil pra eles entenderem... folclore é folclore, cultura é outra coisa... Como nós vamos entrar nessa seara desse jeito¹¹³?”

Nesse ponto da discussão é interessante considerar o recorte sugerido da referência, que reforça a prevalência de uma determinada concepção. No referido texto, Aranha inicia a discussão justamente apontando a polêmica implícita ao termo *diante das inúmeras interpretações vigentes* e explicitando que o abordará por meio de dois aspectos diferentes, o sentido antropológico – sentido que sustenta a discussão do texto base da disciplina – e o sentido restrito. Ao optar por abordar a

disciplina. Ao todo eram 18 unidades divididas em 16 semanas de conteúdos e atividades não presenciais.

¹¹³ Referindo-se à modalidade da disciplina que passou a ser semi-presencial.

discussão restringindo-se ao sentido legitimado e abrindo mão da arena de embate na qual se enfrentam esse sentido e o sentido antropológico, mas especialmente a vertente tomada pelos estudos Culturais ao considerarem-na relacionada ao domínio político, a professora parece mostrar certa adesão à concepção que prevalece.

– “Pois é – prosseguiu outro professor – mas se a gente for pensar assim também não vamos dar muitas outras coisas que estão nessa ementa, olha pra isso aqui (exibindo a ementa da disciplina), são 18 pontos, conteúdos diferentes”.

– “Sobre isso eu queria falar – retomou outra professora – acho que aí é que nós temos um problema. Porque essa disciplina simplesmente “passou” pra distância e a ementa foi mantida como se a dinâmica fosse a mesma. Eu considero um equívoco discutir cultura e humanização sem trazer o debate que isso envolve em nossas práticas, afinal são alunos de licenciatura, necessariamente precisam discutir as questões da pluralidade cultural e os efeitos disso nas nossas práticas sociais, que são pautadas num modelo eurocêntrico e burguês de cultura. Como depois se vai exigir que um professor “trabalhe com a diversidade cultural” se ele passa pela licenciatura achando que folclore não é cultura?! Acho que devíamos apontar isso para o núcleo [de educação à distância] e para a Escola [de educação], porque esse é um ponto que não vale a pena ser mantido nessa disciplina só para constar, se não vai possibilitar debater, polemizar... melhor tirar. Isso pode ser abordado em Seminários Temáticos, só teríamos que falar com a escola para ajustar essa ementa para as licenciaturas”.

– “Concordo” – manifestou-se a professora da turma de matemática que havia apresentado a questão inicialmente. – “Outro ponto confuso dessa ementa é a unidade sobre Freud e a psicanálise – emendei – acho o espaço insuficiente para a compreensão de algo tão complexo. Podíamos pensar se tem algo de mais objetivo que esperamos que o aluno entenda, porque essa é uma discussão que exige uma exposição dialogada, possivelmente em mais de uma aula. A gente podia pensar em fazer um fórum como atividade, mas fico imaginando como administráramos isso com a quantidade de alunos que temos nas turmas...”

– “Eu também acho que esse é outro ponto para tirarmos, não temos que enxugar mesmo essa ementa? E o Marx? – encaminha C.

– “Não, o Marx é melhor deixar – manifestou-se um professor que até então permanecera em silêncio”.

– “Sim, tem que ficar, mas o Núcleo indicou a necessidade de reformular esse texto – explicitou o coordenador da disciplina. Temos que ver quem vai fazer isso. Quanto às outras indicações, todos concordam? Vou encaminhar essa indicação para o Núcleo e para a direção da Escola de educação, pois, trata-se de reformulação da ementa, não sei como vai ficar...”

Minha intenção nesse ponto, ao trazer grande parte do diálogo entre os professores nesse episódio, é a de apontar os processos de produção de políticas de formação que se enredam na produção dos currículos e que tanto expressam compreensões sobre os processos de formação dos professores formadores, e os saberes necessários a esses, como também mostram as circunstâncias dessa produção que, com essa negociação de sentidos para a docência, também vão se acomodando e ajustando nos espaços das políticas institucionais, que por sua vez estão enredadas em processos mais amplos, políticos e culturais, pouco permeáveis pelas preocupações e políticas nacionais para a formação de professores.

O que não se expressa nos textos curriculares e discursos “oficiais” sobre a formação caracteriza, fortemente, os caminhos e desenhos das políticas locais, criando terrenos de possíveis para a formação, mas que não estão visíveis quando a investigamos apenas por meio de documentos, entrevistas e outros recursos nos quais captamos os discursos em apresentações aparentemente “finais”. No cotidiano, podemos perceber a produção desses discursos e também o que não aparece nos textos, matrizes curriculares e ementas, mas que estão presentes nos sentidos e nos múltiplos discursos que permeiam essa produção e seus silêncios. Ou seja, deles podemos depreender a polifonia e a polissemia que compõem a formação em suas práticas cotidianas.

3.5. Gramáticas em disputa nas práticas de estágio

A escolha de disciplinas e designação de professores para ministrá-las nos cursos pesquisados segue, nas dinâmicas internas culturais, específicas de cada instituição/curso, critérios que não consideram unicamente a adesão da área de formação/ atuação docente e em pesquisas para suas definições. Embora esse

critério seja orientado e considerado pelo MEC para avaliação das instituições em seus respectivos cursos, as interpretações e argumentações acerca desses arranjos internos seguem no que podemos associar às proposições de Maturana (1999) sobre o desejo e a razão na constituição das ações humanas. Nas palavras do autor

uma dificuldade no querer fica oculta por uma argumentação sobre o fazer (...) fazemos o que queremos, dizendo que outra coisa não pode ser feita. (...) [observando as ações do outro] Conheceremos suas emoções como fundamentos que constituem suas ações (...) o espaço da existência efetiva em que esse ser humano se move (pág. 23)

Ao mesmo tempo que essa compreensão do social e do humano nos leva a considerar inaceitável a separação entre o emocional e o racional, tanto nas ações como na constituição de valores e argumentos que as sustentam, nos leva a compreender uma legitimidade subjetiva que é culturalmente produzida e compartilhada e que reside na *crença* implícita nos critérios de legitimação, relacionada a uma confiabilidade tecida nas relações de identificações e aproximações que, muitas vezes associadas ao poder, extrapolam a pura objetividade e racionalidade.

Na universidade privada pesquisada, as disciplinas de estágio supervisionado das licenciaturas dos diversos cursos são de responsabilidade da Escola de Educação, como acontece em muitas instituições. Há nessa escola uma coordenação de estágio, que fica a cargo de uma das professoras mais antigas da instituição e da própria Escola. As diversas reformulações provocadas por demandas internas e/ou nacionais sobre os currículos da formação e as práticas de estágio, bem como as disputas de território entre os cursos e a Escola acerca da legitimidade de posse e oferta das disciplinas dessa área, foram por ela vividas sem maiores contestações ou alterações no que considera fundamental para uma boa prática formadora docente ou mesmo sem colocar na berlinda sua legitimidade na coordenação do processo. Só quando uma reestruturação de maior vulto, no final de 2008, no contexto de uma mudança de natureza administrativa sofrida pela universidade, foi proposta, ela esteve em risco. Dentro dos perfis exigidos pela nova configuração proposta para a Instituição, para adequação a um novo modelo de gestão, sua demissão foi efetuada. Foi o respaldo das leis trabalhistas, dada a sua aposentadoria próxima, que a levaram a permanecer no quadro e na função.

A ação da coordenação é realizada de modo contido, em orientações gerais acerca de procedimentos burocráticos, acompanhamento dos professores segundo suas solicitações e algumas sugestões sobre organização de planos de ensino e conteúdos. Entre essas últimas, em dada ocasião foi sugerido pela coordenadora que os professores das disciplinas semi-presenciais adotassem uma dada publicação¹¹⁴ encontrada nas livrarias nas seções de auto-ajuda, pouco comum em disciplinas acadêmicas, como leitura complementar ou parte das atividades culturais obrigatórias, para cumprimento da carga horária mínima de 200 horas, determinada pelo MEC nas Diretrizes para formação de professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena (CNE/CP 280/2001).

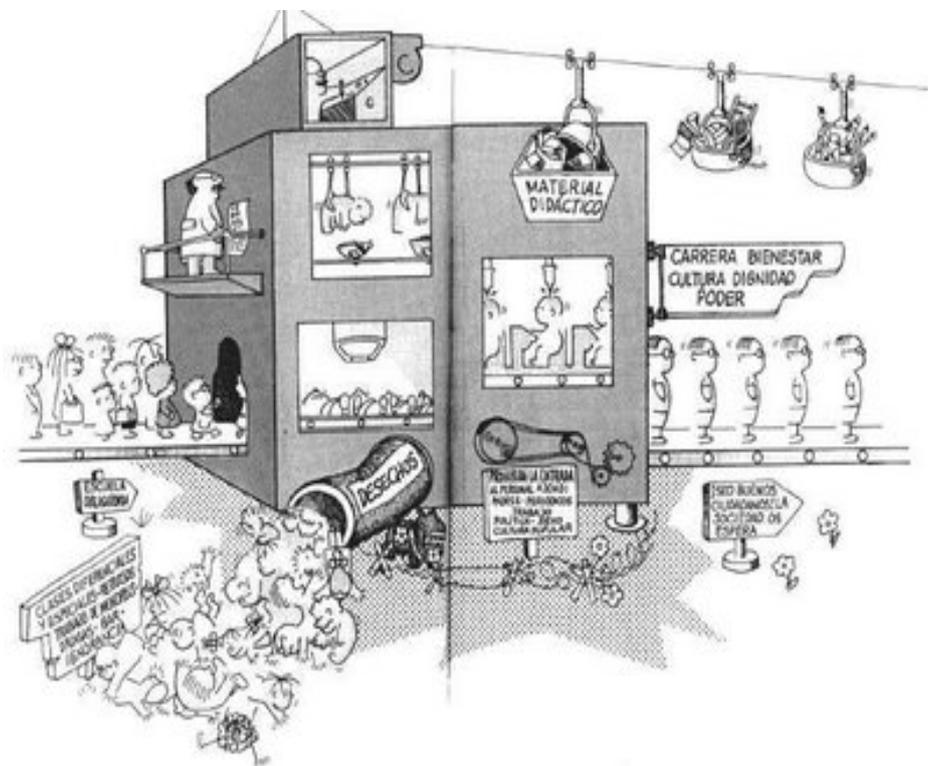
Como prática cultural empreendida pelos professores em situações que nos deixam pouco confortáveis entre as designações e relações de poder institucionais e nossas convicções e desejos, ou na apropriação da noção de Certeau *táticas dos praticantes*, alguns de nós esqueceram até serem consultados sobre estarem adotando a indicação (ou deram um jeito de não ser consultados sobre isso), outros fizeram indicações dessa leitura, entre tantas outras informações, sem retornarem a ela ou cobrarem tal leitura, outros deram-na como opção aos alunos juntamente com outra opção destacada como mais relacionada ao próprio curso, como uma das professoras que, para o curso de Biologia, mencionou um livro relacionado à Educação Ambiental que os alunos requisitaram para uso na disciplina em lugar do sugerido, entre tantas outras táticas empreendidas nas *trampolinagens* [para nos desembaraçarmos] *em uma rede de forças e representações estabelecidas* (Certeau, pág. 79).

Mais que nossas artimanhas e tenacidades para embargar o jogo de dentro do próprio jogo, a escolha do título e mesmo algumas argumentações que a essa curiosa escolha se seguiram, sustentadas pelas pré-concepções de um perfil de aluno *pouco leitor, sensível aos discursos mais simples e “digestos”, desabitado e desconhecedor de questões e pressupostos que só nos cursos de magistério mais intensivos como o de Pedagogia seria possível abordar*¹¹⁵, podem nos trazer indícios (Ginzburg, 1989) dessa invenção de um “Ser-professor”. A ele associam-se aspectos também presentes na *gramática hollywoodiana* nomeada por Costa (2003)

¹¹⁴ Cury, A. Pais brilhantes, professores fascinantes. São Paulo: Editora Sextante, 2003.

¹¹⁵ Argumentos apresentados pela coordenação de estágio por ocasião da orientação para adoção do livro anteriormente mencionado.

“percebemos a valorização da padronização do ensino na máquina escolar, como bem apresenta a tirinha onde, todos respondem da mesma maneira, possuem o mesmo comportamento, são bem domesticados e preparados para a sociedade.



A fábrica. Tonucci, 1997, p. 100/101

Nestas condições a escola não se mostra receptiva ao que é diferente, logo, a diferença em suas possibilidades é rejeitada por ela. Sofrem mais os alunos que não se encaixam nos moldes escolares de igualdade de modo a serem rotulados como incapazes, deficientes e em muitos casos isolados para darem menos trabalho” (aluna do curso de pedagogia – 8º período)

Em registros colhidos entre os alunos no contexto de uma das disciplinas que lecionei, no caso dos cursos de licenciatura, e da disciplina de estágio que acompanhei, no caso do curso de Pedagogia, esteve muito presente a preocupação com aspectos associados à racionalidade técnica. Ora como a vilã que, ao limitar a formação do professor e a atuação da escola era responsabilizada por suas mazelas, como é possível inferir a partir dos fragmentos acima, ora valorizada como solução para uma “crise da escola”, geralmente associada a uma imagem nostálgica de escola e ação docente conservadoras e classificadas como “boas”. O que podemos pensar com os fragmentos a seguir.

“sempre escutamos muitas críticas ao ensino tradicional, mas a professora que mais marcou minha vida escolar era uma professora ‘à moda antiga’. (...) Ela passava muitos trabalhos, corrigia os



Imagem enviada por aluna do curso de História

cadernos sempre e nos deixava de dedo doendo de tanto copiar do quadro.

Acho que hoje a escola não melhora porque os professores não aprendem a ensinar, porque a gente perde muito tempo na faculdade com debates e não tem conhecimentos sobre como dar uma aula, passar uma matéria.” (aluna do 6º período do curso de licenciatura em História)

Como parte do programa da disciplina de estágio é solicitado aos alunos que elaborem e efetivem um plano de aula, correspondente ao segmento escolar no qual estagiam no período. Durante boa parte do período, ao relatarem suas experiências no estágio, muitos alunos do curso de Artes Visuais que realizavam a atividade em escolas da rede privada queixavam-se com certa indignação da seleção de conteúdos da disciplina de artes nas escolas alegando que a geometria tomava o lugar de todo o conteúdo, em várias dessas escolas a disciplina correspondente ao campo de artes era desenho geométrico somente, muitas vezes ministrada por professores de matemática, não havendo nesses casos professor de Artes nestas escolas. Essa observação levava nossas discussões a considerar os processos de divisão do conhecimento, o currículo, o pensamento dominante e seu acento na racionalidade cognitiva-instrumental em detrimento das demais formas da racionalidade.

A indignação em grande escala se relacionava com o “lugar” da disciplina no currículo e na cultura escolar e os usos feitos com a mesma, que levavam a uma limitação e redução dos conhecimentos contemplados nos currículos, nesse caso, e das experiências e possibilidades que a disciplina de Artes poderia alcançar sem essa mutilação, como expunham. Apesar de tais questões, um dos grupos, ao apresentar sua aula, optou por trabalhar os polígonos e seus ângulos, utilizando apenas como proposta de atividade avaliativa identificar e colorir as figuras

geométricas em uma das obras da série de bandeiras e mastros de Alfredo Volpi. Quando questionados sobre a escolha do conteúdo e da abordagem diante de muitas possibilidades e das questões que vinham sendo discutidas sobre a preponderância desse assunto sobre os demais e suas implicações, o grupo defendeu sua escolha argumentando que

“Essa é a realidade das escolas que vamos encontrar, o que nos será exigido.”

“Temos que estar preparados para isso. Por que é esse conhecimento que a escola valoriza...”

“Precisamos aprender a trabalhar com o que as escolas querem, caso contrário perdemos nosso emprego pra um professor de matemática”

Alguns dos registros apresentados no decorrer das discussões da tese foram colhidos com a realização de uma atividade em etapas distintas, que levou a uma conversa com alunos das licenciaturas onde conceitos e discursos circularam em negociações e interrogações de sentidos sobre a formação e a prática docente. A proposta da atividade surgiu enquanto lecionava disciplinas de Estágio Supervisionado para turmas do 5º e 6º período de Artes Visuais e buscava modos de dialogar com que vinha percebendo já há alguns períodos sobre as redes presentes na produção de sentidos e modos de “*Ser-professor*”. Essa produção e seus fragmentos, por constituírem-se como sentimentos, buscas, interrogações, geralmente fugazes, entrecortadas, não estavam sendo captadas por outras tentativas de “captura”. Imediatamente, ao falar desse processo sou remetida aos processos científicos clássicos nos quais a “dissecação” dos objetos de pesquisa exige sua remoção do contexto/ambiente e a necessidade de serem tratados/analizados numa perspectiva que os congela em sua inércia ou mesmo provocando sua morte.

O que tenho buscado desde que o incômodo com a proximidade ou participação nas políticas-práticas-discursos da formação me levou a desejar pesquisá-los nas práticas cotidianas de suas produções foram formas de acessar e expressar o que se passa em/com/nas instâncias da formação e, enquanto isso, o que se produz com isso (E com o que mais). Por essas questões, muitas tentativas de caça me levavam repetidamente ao “reino das águas claras” das representações. Possíveis presentes, criados, discursados, repetidos e muitas vezes até pregados

arduamente. Mas sempre ficava a sensação, em cada aula, conversa, em cada depoimento escrito que lia, que “não é isso”, “não é só isso”, tem mais coisa aí”...

Então, nessa busca, propus aos alunos de duas turmas de estágio que trouxessem/enviassem imagens que para eles falassem um pouco sobre os sentidos de “*Ser-professor*”. Achei que tinha encontrado um ótimo caminho para fugir um pouco do monopólio das representações e dos jargões sobre o tema e que, por tratar-se de um curso de Artes Visuais, eles teriam um bom acervo iconográfico para lançar mão ou mesmo pensariam em criar imagens diante da proposta. Quando comecei a receber as tais imagens deparei-me com uma considerável seleção de imagens-chave associadas ao padrão de busca “professor” nas ferramentas de pesquisa da internet. A elas juntavam-se depoimentos idealizadores, frases-chavão, entre outros discursos que pouco arriscavam-se para além disso. Quando comecei a falar com os alunos, em corredores, em pequenos grupos, naqueles comentários de fim de aula, alguns começaram a declarar que não sabiam bem o que eu queria, o que poderia servir..., mas também falavam de como pensavam “outras” coisas, faziam brincadeiras sobre não serem avaliados por essas últimas. Por isso pensei na conversa coletiva, terminada a disciplina, gravando para ter um registro.

3.5.1 - O limite das representações – ou como as gramáticas se reinventam

“É difícil escolher “uma” imagem” foi a frase que iniciou o debate no qual os alunos expuseram de modo mais “livre” seus sentimentos com relação aos sentidos de “*Ser-professor*”. Apenas com essa declaração eu pude perceber que a proposta havia remetido a escolhas de imagens-“chavão” e discursos padronizados. Os discursos de modo geral associavam-se a idealizações da função docente como uma “missão”, uma tarefa materna e de afeto, uma ação civilizatória, um desabafo desesperançoso diante de imagens desalentadoras de escola onde alunos portavam armas, professores eram alvo de peças e ataques físicos e verbais entre outras mensagens de semelhantes sentidos.

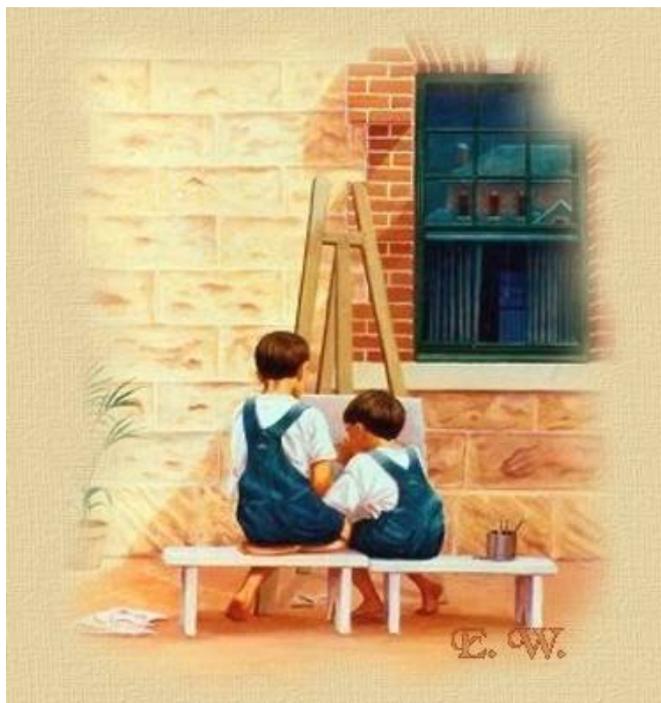
“Eu pensei em várias imagens e não escolhi nenhuma, porque é muito difícil falar de ‘*Ser-professor*’, tem várias coisas envolvidas não é só ensinar, tem a troca o afeto, as dificuldades...” (D. 5º período – Artes Visuais)

“ao mesmo tempo que escolhi essa imagem (das crianças pintando um quadro) eu vi muitas outras que poderiam falar o que é ‘*Ser-professor*’. Tem gente que tem esse sonho (de ser professor) desde a infância e vem acompanhando esse sonho, com a imagem de um professor que marcou...”

Quando eu fui pesquisar na internet eu queria colocar todas, várias, por que você está numa escola pensando em muitas coisas:

No aluno que não levou o lanche...a gente é professor, pai, tudo ao mesmo tempo daquela criança.”

(J. aluno do 5º período Artes Visuais)



Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor".

Nas imagens enviadas pelos alunos, a ideia de “*Ser-professor*” esteve bastante representada pela imagem do herói, do afeto, do lado materno, como alude a imagem a seguir



Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "Ser-professor".

Diz uma das alunas: “De um certo modo a mãe também é um pouco professora, talvez por isso, porque ela vai ensinando a criança a andar, educando, conselhos sociais...” (V. 6º p – Artes Visuais). Na sequência da conversa outros alunos foram intervindo, dialogando com a ideia do “cuidado” como uma característica marcante e necessária na atuação docente. Também prosseguem estabelecendo um diálogo com a imagem, como propõe outra aluna: “Também pode ser (lida) como começou a educação porque começou mesmo dentro da família, porque as mães que educavam seus filhos e depois que começou a escola, porque não tinha escola, as mães ensinavam seus filhos em casa.”

Ao mesmo tempo deixam evidenciar que suas escolhas pelas imagens buscaram atender o que imaginaram ser minha expectativa quando fiz a proposta. Intrigada ainda com a dificuldade relatada por alguns para escolher “uma” imagem perguntei porque então não enviaram várias imagens. Alguns manifestaram-se afirmando que eu havia pedido “uma”, logo entenderam que entre as várias possibilidades deveriam escolher aquela que melhor atendesse o que “eu (a professora), queria”. Esse “mal-entendido” na comunicação aponta novamente para questões que venho defendendo nesta tese acerca da produção de sentido eminente aos processos sociais culturais e, portanto, às culturas de “*Ser-professor*”, como também as múltiplas redes que acionamos tornando as composições singulares. Do mesmo modo que aos discursos presentes na produção desses buscamos atribuir significados, que por culturalmente não se cristalizarem, estão permanentemente diferindo, as buscas por hegemonia representadas no início desse capítulo pela tentativa de chegar a definitivos tons – o azul patenteado, as modas repentinas, a orquestração – também estão sujeitas a esse processo que nos mostra a impossibilidade de sua permanência/fixação como tal.

Diante da confusão entre o que pretendi pedir e a atribuição de sentido à minha mensagem as leituras evidenciadas pelas imagens escolhidas mostram, entre outros aspectos, que algumas das compreensões que os alunos têm sobre o que seus professores-formadores esperam que tenham “aprendido” para ser professores são:

- A) Que devem atuar como heróis;
- B) Que precisam ter “espírito protetor”, seja materno ou fraterno;
- C) Que “sabem” que enfrentarão desafios como violência, excesso de trabalho, falta de verbas e de reconhecimento por parte do poder público e da sociedade.

Ainda falando da produção de sentidos e de seus possíveis, diante da “sinuca” em que se sentiram colocados pela proposta, duas imagens chamam atenção. Um delas pela alternativa criada à impossibilidade de representar com uma única imagem o sentimento de “*Ser-professor*”, exposta pela imagem produzida por um dos alunos. As palavras que compõem a imagem, a frase inscrita no desenho, parecem concordar com o tom de inacabamento e a formulação de Kastrup (2005) ao falar do processo de invenção no aprendizado afirmando que *o direito ao inacabamento aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente* (p. 1280). Antes, porém, a sensação de inacabamento como condição nos processos de formação e a sensação de instabilidade e desordem que gera pedem um parênteses.

O que aos olhos de nossas lógicas cientificistas e colonialistas de pensar os processos, inclusive da formação, pela primazia da ordem pode soar como certa loucura, esquizofrenia. Ao mesmo tempo, essa “certa loucura” é reconhecida como parte necessária da composição cotidiana de “*Ser- professor*” como aparece nessa imagem-depoimento enviado por uma aluna para a pesquisa. Também estando presente em falas da conversa sobre as imagens e na composição de uma das outras imagens enviadas que aparecerá logo a seguir. E que podemos interrogar novamente com Carlos Drummond de Andrade *Que loucura é ser cavaleiro andante?*



“Escolhi essa imagem da camisa de força, porque depois de muito tempo em contato com vários professores da escola onde eu faço estágio, o que eu mais ouvi foi: - você está louca? se formar professora... ou você vai ficar maluca! E, às vezes, eles mesmo diziam estarem malucos.” (Aluna do 6º período de Artes Visuais)

Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada “Ser-professor”

De algum modo, recusar a ordem ou recorrer ao que parece ser “desrazão” tem sido percebido como possibilidade pelos alunos em processo de formação, especialmente quando estes iniciam seus estágios. “Tem que ser meio maluquinho” “ Que nem a professora” (risos). O que também se insinua na imagem referida anteriormente, que apresento a seguir.



Imagem produzida por Jarbas Pinheiro (2008), aluno do 5º período do curso de licenciatura em artes visuais, e cedida para uso nessa pesquisa (acervo “Ser-professor”)

A outra imagem destaca-se pela denúncia da proposta em si em seu propósito, no contexto da disciplina Currículo que levou à produção de um mangá por uma aluna da turma.



E FOI ASSIM QUE A 4002 SEPULTOU O FIM DE SEMANA...



... E EU VOU PASSÁ-LO AQUI NO MEU QUARTO COM A SHANA, ESCRIVENDO ESSA REDAÇÃO...

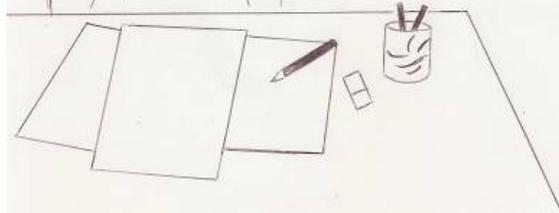




Imagem Produzida por Vanessa Coli (aluna do 6º período de Artes Visuais) – Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada “Ser-professor”

Parece que “Ser-professor” também porta o sentido de propor atividades, abordar conceitos e fomentar discussões sobre assuntos que, talvez, nas nossas tentativas nada emancipatórias de “dar” sentido, façam pouco sentido para os alunos. Talvez os possíveis na/da formação que não a circunscrevam a um mesmo território, uma territorialização, se potencializem no espaço do estranhamento, da interrogação das práticas e dos discursos que buscam predefinir seus sentidos e seus modelos.

Ao discutir a formação do professor enquanto uma política cognitiva, Kastrup (2005) trata a cognição como um processo de invenção de si e do mundo e esclarece que a *invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma*

imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes (da cognição)(p. 1274). Acompanhando os cursos de formação durante essa pesquisa, foi possível notar o enredamento das representações de docência compondo os discursos da formação em seus variados contextos políticos e culturais. Ao mesmo tempo, percebendo a insuficiência das representações – porque associadas à ideia de identidade, por produzirem uma impressão de fixidez – para falar dos processos de produção das culturas de “*Ser-professor*” – por serem ao mesmo tempo políticos e culturais, por serem móveis e desgenealógicos, por serem processos de invenção de subjetividades e, por isso mesmo, invenção de modos, práticas e sentidos de inventar a docência e se inventar professor, foi compulsório notar as invenções e possíveis como o que traz a potência nessa formação.

“*Ser-professor*” parece um processo de criar mosaicos sem cola, pequenos cacos que nem sempre formam imagens ou, se formam, de(s)formam outras que ali estavam, sem contudo fazê-las sumir por completo. O processo de formação, por estar permeado pelas redes de sujeitos (Santos, 1995) que as realizam em múltiplos aspectos e por dar-se em múltiplos contextos remetem a incontáveis possíveis nessa/dessa/com essa formação. E por serem dinâmicos e estarem em permanente reconfiguração pedem às concepções, práticas e classificações de tais ações o *direito ao inacabamento* (Kastrup, 2005).

Os cacos e o mosaico que ajeitam-se nas trajetórias e redes de sujeitos presentes na formação de professores nos permitem percebê-la a partir de suas interrupções e invenções. Especialmente, esses aspectos nos mostram que há múltiplas formações em formação constante, porque seus praticantes estão permeados por "diversas influências" e porque produzem – também com elas, mas não apenas – sentidos próprios, a partir de suas redes, a essas e ao que mais cair nas redes.

Ao trazer uma imagem que define como Recriação da obra “Noite estrelada” (Van Gogh) um dos alunos diz em seu depoimento que escolheu tal imagem, pois, acredita que “Ser professor é possibilitar a recriação, aproximações e distanciamentos de nossa própria recriação de professor” (aluno do 6º período do curso de artes visuais)



Recriação da obra “Noite estrelada” (Van Gogh) - acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada “Ser-professor”.

O sentido da busca, da perseverança, em diversos “formatos” é uma presença também constante nas falas dos alunos, mas ela apresenta-se muito mais frequentemente em situações em que estes sentem-se confortáveis para ter dúvidas e menos compelidos a dar “respostas certas”, ideologicamente adequadas àquilo que leem como sendo esperado que “saibam” ao cumprirem suas trajetórias nos cursos de formação. Como ensaia a fala precedida pelo trecho da música “Vai levando” que outra aluna escolheu para falar sobre seus sentimentos sobre “*Ser-professor*”.

*“Mesmo com todo o emblema, todo o problema
 Todo o sistema(...)
 Mesmo com o todavia, com todo dia
 Com todo ia, todo não ia
 A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando”¹¹⁶*

*“Ser professor...é buscar dentro de nós forças para prosseguir, mesmo com toda pressão, toda tensão e falta de tempo em nosso exercício diário, mesmo sem saber bem o que fazer ou pensar”
 (aluna do 5º período – Licenciatura em artes visuais)*

As buscas e interrogações que permeiam a produção de sentidos e práticas presentes nas culturas de “*Ser-professor*” parecem apontar para pensar os

¹¹⁶ Vai levando. Chico Buarque In: Canecão ao vivo – Chico Buarque & Maria Bethania. Universal Music Brasil, 1975

currículos, políticas e culturas da formação como um espaço para instigá-las, potencializando as interrogações, sobretudo. Ao voltar em um trabalho realizado com uma de suas primeiras turmas como professor de Artes Visuais, L. se interroga sobre sua curiosidade em descobrir como acontece a criação de uma imagem. “Essas reflexões surgiram durante [o trabalho com os alunos]”. Vai então pesquisar a produção das mesmas, os contextos que levam às suas produções.



Figura – imagens do cotidiano de alunos do Ensino Fundamental

FONTE: Arquivo de aula



Figura – imagens do cotidiano de alunos do Ensino Fundamental

FONTE: Arquivo de aula



Figura – imagens do cotidiano de alunos do Ensino Fundamental

FONTE: Arquivo de aula

Entendendo a partir da semiótica que *a imagem ganha sentido no olhar do espectador*. L. analisa as imagens produzidas por seus alunos diante da proposta de trabalho – na qual eles foram para as ruas das redondezas da escola com suas máquinas fotográficas e produziram olhares sobre seu cotidiano. Ele infere que,

Articuladas no cotidiano do artista, as imagens que captura por intermédio de sua objetiva tornam possível a visualização de atos, fatos, realidades, outrora desconhecidos. Os elementos compositivos da foto possibilitam um resignificar do olhar do receptor. Assim como a leitura de imagens ocorre de diversas formas, o olhar do fotógrafo modifica-se à medida que o elemento capturado também pode estar em constante transformação. Como é o caso das imagens do cotidiano [acima], fotografadas por alunos de Artes do 9º ano do Ensino Fundamental, no final do ano de 2007.

Desafiados a capturar elementos que constituíssem sentido à sua realidade urbana, local, os alunos e alunas deveriam apresentar um novo olhar diante de situações de seu próprio dia-a-dia, destacando elementos simbólicos de seu cotidiano (Souza, 2008)¹¹⁷.

¹¹⁷ Fala proferida na apresentação do trabalho: durante a III SEMANA DE PESQUISA EM ARTES – UERJ/IARTES: Rio de Janeiro, 2009.

A proposta feita por L. aos seus alunos os mobiliza a desnaturalizar e olhar de modo diferenciado aquele cotidiano no qual estão mergulhados. Santos (2006) pensa no potencial de imagens desestabilizadoras para desconstruir a neutralização do passado e percebê-lo como resultante de escolhas entre alternativas. Pensa, então, com Merleu-Ponty e Benjamin em produzir a partir dessa desconstrução *interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis*. Podemos, dialogando com ele, pensar que não apenas as imagens que denunciam o sofrimento e opressão que alimentam-se das escolhas desse passado possam operar a desestabilização. Também o deslocamento, que apareceu constantemente como característica intrínseca da relação entre as culturas e sentidos nos cotidianos, pode ser potencializado nesse interrogar-se e buscar-se nos processos de formação. Deslocamento que na proposição de outro (novo) olhar, como na experiência da turma desse professor e outras tantas histórias que estão nessa tese, podem suscitar a paixão e a intensidade, capazes e necessárias, para alimentar nossas utopias na educação.

(...) o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada — o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão — Ana deu um grito, o condutor deu ordem de parada antes de saber do que se tratava — o bonde estacou, os passageiros olharam assustados. Incapaz de se mover para apanhar suas compras, Ana se apurava pálida. Uma expressão de rosto, há muito não usada, ressurgia-lhe com dificuldade, ainda incerta, incompreensível. O moleque dos jornais ria entregando-lhe o volume. Mas os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede. O cego interrompera a mastigação e avançava as mãos inseguras, tentando inutilmente pegar o que acontecia. O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida. Poucos instantes depois já não a olhavam mais. O bonde se sacudia nos trilhos e o cego mascando goma ficara atrás para sempre. Mas o mal estava feito

A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara. A rede perdera o sentido e estar num bonde era um fio partido; não sabia o que fazer com as compras no colo. E como uma estranha música, o mundo recomeçava ao redor. O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. (...)
(Lispector, 1998)

O deslocamento que provoca aquele encontro e o que ele suscita em termos de desestabilização, descontinuidade, desconfiança, medo, revolta...e o que mais no conto nomeado pela sagacidade de Clarice Lispector como “O Amor”. A palavra é *intensidade*. Porque nos frustramos em nossas expectativas, com nossas utopias, mas a dúvida, a paixão, a interrogação nos faz mover... E, inventar. E, reinventar. Então, de novo com Santos (op.cit.) podemos, com os currículos que fazem parte dos processos enredados nas culturas de “*Ser-professor*”, pensar em: *Como interrogar de modo a que a interrogação seja mais partilhada do que as respostas que lhe forem dadas?* (p., 83). Ou ainda, podemos buscar no extremismo das formas a inspiração para pensar essa formação, dialogando nesse mesmo sentido do extremo com as proposições-ensaios de Larrosa quando este pensa o *non sense*, a descontinuidade das palavras e seus sentidos em “dar a ler” *para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito* (2004, p. 15). Uma ação movida sob a paixão, numa suspensão do (já) saber, onde sua força depende de sua ignorância (Larrosa, 2004). Então, ainda com o autor, junta-se a essa intensidade a suspensão, representada pelas reticências e o talvez, como porvir na ideia de um amor-paixão noturno, que destece – tal como Penélope – e interrompe os sentidos, a segurança, a estabilidade (das palavras) à *luz* do dia.

“Dar a ler...talvez” (Larrosa, 2004, p. 31) ...Talvez o “*Ser-professor*” que em sendo jamais amanhece, não o é, culturalmente diferindo em seu inacabamento e reinvenção.

CONSIDERAÇÕES (JAMAIS) FINAIS

Os caminhos e descaminhos trilhados neste texto procuraram encontrar nas produções cotidianas dos currículos, as possíveis “marcas” da presença da diferença nas práticas e na singularidade dos sentidos e modos do “*Ser-professor*”, pensando nos simulacros produzidos na busca do modelo, e em seu resultado, um “*Ser-professor*” produtor de outros sentidos que, cultural e permanentemente, sem que se fixem, esboçam culturas de “*Ser-professor*”.

A expressão, contudo, continua me parecendo insuficiente para dar conta do sentido de movimento e reconfiguração permanente do processo de sua produção. Pensando nessa busca, considero que o uso do verbo “ser” na formação de professores estaria melhor relacionado ao entendimento dos currículos, sentidos, discursos e práticas pautados na concepção de permanência de uma identidade docente imutável. Porém, diante dos limites colocados pela língua, procurei utilizá-lo grafado entre aspas e reafirmando constantemente a ideia de “ser” como processo contínuo, que não se fecha ou cristaliza.

Assim como esse sentido de um ser em permanente constituição, as idéias e os diálogos que podemos travar com elas também não se encerram por completo nessa busca. Como paixões mal resolvidas, algumas vezes a latente relação entre as idéias de uma pesquisa e o pensamento dos autores que se tenta casar a elas ficam desencontradas ou mesmo inacabadas em sua potência. Esse é o caso da dinâmica que matiza e constitui permanentemente a ideia das culturas de “*Ser-professor*”, que parece nascida-pensada para vestir-se em devir. Porém, em alguns momentos (desmomentos) a história ficou por se dar. O caso com Deleuze fica no ar, porque talvez ela não tenha encontrado a tempo os caminhos para alcançá-lo, porque talvez ele tenha se colocado espaço inaudível. Mas ainda estão por lá as marcas da busca e os prenúncios do encontro. O desejo de estarem. Talvez, a potência de que em um momento se redesenhem como possibilidades amadurecidas se reencontrarem.

Entre ditos e não-ditos, caminhos e descaminhos, encontros e desencontros, o trabalho foi tecido.

No primeiro capítulo, foram os debates em torno do conceito de cultura que contribuíram, principalmente, para fornecer sustentação à ideia de que o processo de formação docente é produzido e produz valores, sentidos e modos de perceber e

praticar a docência, podendo, portanto, ser entendido como cultural, como processo de produção de subjetividades que, em abordagens contemporâneas, têm nos contextos culturais um dos principais eixos de compreensão de tal produção.

A partir dos conceitos de redes de sujeitos (SANTOS, 1995) e de *praticantes da vida cotidiana* (Certeau, 1994), com os quais coloco em diálogo as idéias de produção ordinária (Certeau, *op cit*) e de *circularidade entre as culturas* (GINZBURG, 1987), pude considerar as diversas interveniências atuantes na produção de sentidos que produz diferenças para além da hegemonia, um objetivo central do trabalho e da pesquisa. Para isso, foi fundamental recorrer ao pensamento de Larrosa (2004), naquilo que trata das questões do discurso e da linguagem nas produções de sentidos.

Diante disso, para pensar as culturas e subjetividades em sua produção ordinária e dinâmica, foi necessário buscar superar as leituras e compreensões que se desenvolvem via dicotomização. Considero que a partir de outros mapas e conceitos, como busquei, é possível pensarmos na relação entre essas produções e os processos emancipatórios, trazendo para o debate o conceito de *subjetividade barroca* (SANTOS), acreditando-o capaz de ampliar os debates a esse respeito e, portanto, passível de contribuir com outras pesquisas que venham a se desenvolver com essa temática.

Na segunda parte da tese, “A luta política emancipatória por outras *epistemologias/metodologias*”, foram os processos que conduzem à *Orquestração das referências* o tema central. A noção, que merece ser melhor desenvolvida, parece-me potente para pensar os processos por meio dos quais as compreensões dos aspectos empíricos e outros vão sendo limitada, alimentando o risco de *epistemicídios* (SANTOS, 1995) por não considerar a diferença existente nas produções cotidianas de currículos, culturas, sentidos e subjetividades. É uma noção que pretende, por isso, contribuir para a busca de conceitos que dialoguem com sentidos, buscando as interfaces e não a síntese e seu desenvolvimento exigiu empreender uma busca por caminhos e recursos possíveis à pesquisa que permitissem acessar outros mapas e conceitos. Tendo sido necessário optar politicamente por uma forma de entender e produzir conhecimentos alternativa ao cientificismo moderno, foram incorporados à tese outros saberes e possibilidades de compreensão do viver ordinário, um modo de compreensão ainda não suficientemente trabalhado em sua potencialidade acadêmica e política. Foi nesse

caminho que busquei numa “arqueologia do efêmero” as invisibilizações e silêncios que trouxeram pistas de saberes/subjetividades não colonizados pelos discursos e modelos que nos trouxessem as possibilidades de pensar *fora* das regulações de subjetividades, práticas e especialmente, da própria possibilidade do pensar, os processos de produção de culturas do “*Ser-professor*”, elemento que considero relevante para a renovação dos modos de conceber não só o conhecimento, mas também a formação docente em suas nuances vividas, para além dos modelos nos quais se baseia.

Diante do que pode ser entendido como um “nó” que se apresenta nas políticas e discursos acerca da formação de professores e os embates entre compreensões diferenciadas dos propósitos e caminhos dessa área, uma das questões de que tratei foi a de compreender que formações/significações estão concretamente se dando/tecendo, nos diferentes *espaçotempos* de formação, que culturas do “*Ser-professor*” estão chegando aos nossos alunos, com que força, em que contextos de negociação de sentidos entre as diversas possibilidades. Acredito que, com isso, essa tese contribui para o desenvolvimento da compreensão mais efetiva da complexidade que caracteriza a definição de políticas de formação e as práticas que a elas se associam.

No que se refere às políticas curriculares, a partir da análise de sua produção com base no método do ciclo de políticas (Ball e Bowe, 1992) e das contribuições dos autores que se utilizam dessa perspectiva, a política curricular pode ser entendida como uma produção cultural, reforçando a importância do debate em torno do tema. Como tal, ela envolve embates entre seus sujeitos e suas atribuições de sentidos ao que vivem e produzem. Quando me dediquei a buscar perceber essa formação a partir das compreensões e discursos acerca do “*Ser-professor*”, que também influenciam os modos como se dão os usos que na prática cotidiana são feitos das produções políticas, e que, ciclicamente, também influenciam essas produções, pude sustentar a ideia de que nesses processos difundem-se e produzem-se modos de “ser”, valores que referendam e orientam esses modos. Na e com a prática cotidiana da formação de professores produzem-se culturas de “*Ser-professor*” que também ciclicamente são produtoras dessas práticas, o que permite reafirmar a crítica à linearidade que é atribuída aos processos de formação e inspirar a busca de outros caminhos e possibilidades.

Assim, a última parte da tese, “Sobre inventar cores e a(s) existências: pensar a diferença e as práticas emancipatórias”, procurou olhar para as tantas possíveis práticas, algumas já efetivadas, e os sentidos que com elas dialogam na formação de professores através da narração de episódios que permitiram a considerar as tantas “*Fedoras*” (Calvino, 2001), cidades idealizadas como possíveis diante da impossibilidade de pensar e fazer a partir do que “existe” nas políticas de formação. O que com isso depreende-se é que, quando pensamos a partir desse existente, ele já não mais está lá sendo um produto entre idealização e imaginação que alimenta práticas e “soluções” sonhadas em seus pequenos modelos de vidro, nos mostrando como impossível, portanto, pensar em modelos de transformação com a formação que se petrifiquem. Isso permitiu pensar possíveis na e com a formação que não a circunscrevam a um mesmo território, a uma territorialização, pois se potencializem no espaço do estranhamento, da interrogação das práticas e dos discursos que buscam predefinir seus sentidos e seus modelos. Assim, pude defender que essas multiplicidades de existências se tecem pela multiplicidade de referências nas quais as culturas de “*Ser-professor*” se informam, também as produzindo, em e por processos dinâmicos e polissêmicos diante da polifonia de vozes neles presentes.

Penso poder afirmar que, ao colocar em diálogo, neste texto, aquilo que percebo de comum entre a perspectiva de cultura possível a partir dos Estudos Culturais, os referenciais da sociologia do cotidiano e da filosofia contemporânea, o fiz com vistas a compreender os processos de produção de políticas e a própria formação de professores enquanto fenômeno que ocorre no contexto da significação e da produção de modos de “*Ser-professor*”, noção ainda insatisfatoriamente constituída, mas potente para a reflexão e proposição de entendimentos e propostas concretas de formação docente para além da obviedade dos modelos hegemônicos que ainda predominam no campo. Considero, também, que a aproximação entre tais abordagens permitiu compor um *patchwork* que pode representar esse processo de configuração e reconfiguração permanente dos sentidos desse “*Ser-professor*”. Um *patchwork* que nunca se finaliza e está sempre trocando e criando outras figuras em sua composição, lançando mão de outros retalhos, abdicando de alguns.

Por tais aspectos, percebendo a insuficiência das representações para falar dos processos de produção das culturas de “*Ser-professor*”, entendi esses processos no contexto de invenção de subjetividades, modos, práticas e sentidos de

inventar a docência e se inventar professor, v(l)endo as invenções possíveis como o que traz a potência nessa formação.

Tal peculiaridade percebida nos processos de produção dos currículos da formação docente, mas especialmente nos processos singulares de produção de significações desses e da constituição desses sentidos de “*Ser-professor*”, é compatível com a ausência de precisão e unicidade – que alguns podem entender como um processo de hibridação – e de orientação numa única direção – que podemos entender como “cultural” – do que represente ou busque-se em torno do “*Ser-professor*”. É, portanto, também compatível com ausência, despreensão ou impossibilidade de que essa noção se constitua em “ismo” de qualquer pensamento, ponto nodal do pensamento que anima essa tese. Finalmente, tais estudos também permitem reafirmar a compreensão dos currículos como cultura, no sentido em que são processos que ao mesmo tempo espelham, constituem e ressignificam os sentidos e os modos de “ser”, nesse caso da profissão docente.

Fedora, nas culturas de “*Ser-professor*”, é ao mesmo tempo o que se deseja e se pode fazer dela, o que se deseja e não se materializa, e as escolhas por fazer e por sonhar dela, para ela. É impossível então diante da sua multiplicidade e permanência pensar em políticas curriculares de formação docente? Não. É justamente possível pensá-la a partir dessa multiplicidade, da riqueza e da potência que traz. Sem a possibilidade de criar com ela um currículo-política-cidade de *pedra cinzenta*, à imagem e semelhança de idealizações que se pretendem petrificar como regimes de verdade. Sabendo do desafio que isso implica, porque “*Narciso acha feio o que não é espelho*”¹¹⁸, penso que o desafio político que nos impõe seria viabilizar e desinvisibilizar práticas que possam levar ao desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem intencionalmente ou contentem-se em “encontrar uma solução”. Buscando superar com isso uma lógica de pensar os processos de formação que desperdicem as invenções cotidianas em sua potência.

¹¹⁸ SAMPA. Caetano Veloso. Álbum: The Best of Caetano Veloso – Sem lenço e sem documento. Universal Music Brasil, 1990.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *O romance das aulas*. Revista Movimento – Profissão docente: teoria e prática, Niterói: Faculdade de Educação/UFF, set. 2000, (2): 07-32.
- _____. *Cotidiano, rede de conhecimentos e valores*. ANPEd XXII Reunião Anual, 1999.
- _____. *Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas*. ANPEd XXI Reunião Anual, 1998.
- ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP at Alli, 2008.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *Reinventar a escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ALVES, N. A Experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In VICTORIO FILHO, A. e MONTEIRO, S. F. C. *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.
- AMORIM, A. C. *Photo grafias, escritascotidiano e currículos de formação*. In; FERRAÇO, C. E. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. (Série: cultura, memória e currículo; v.6). São Paulo: Cortez, 2005.
- AMORIM, A. C. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 37-56, abril 2004
- Tapete de grãos de areia ou as práticas escolares como percursos-ruínas do currículo em ciências acontecendo *Revista Educação em Foco*. Volume 8 nº 1 e nº 2 mar/ago2003 set/fev 2004b
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, Stephen J., BOWE, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. Lei Nº 9394, de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1996.

- BRASIL. Parecer. CNE/CES, 280/2007. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura*. Brasília, 2007
- BRASIL. MEC/CNE/CP, Parecer Nº 5/ 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2005.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.
- BRASIL. Parecer. CNE/CES nº 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001.
- BRASIL. Resolução. MEC/CNE/CP. Nº1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: DF, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: DF, 2002. 212
- CALADO, I. *A utilização educativa das imagens*. Porto, 1994.
- CALVINO, I. *Cidades Invisíveis*. São Paulo, Cia das Letras, 2001.
- CANCLINI, N. G. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. In: *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- _____. *Cultura e política nos imaginários da globalização*. In: *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- _____. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CANDAU, V.M.F. *Multiculturalismo, educação e direitos humanos* Anais do.XI ENDIPE. Goiânia, 2002.
- CANDAU, V. M. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANEVACCI, Massimo. Diversidade nômade e a mutação cultural. In TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CARVALHO, J. M. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, J. M. A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para a ação. In: SCHWARTZ, C.; CARVALHO, J. M.;

- SIMÕES, R. H.; ARAÚJO, V. C. (Orgs.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. 1 ed. Vitória: EDUFES, 2007, p. 73-96.
- CASTORIADIS, Cornelius. O estado do sujeito hoje. In: *As encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 – 1992.
- CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- CEVASCO, M. E. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- CINELLI, M. L. V. S. *Teatro de ações: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CORAZZA, S. M. O que Deleuze quer da educação. *Revista Educação - Especial: Biblioteca do Professor - Deleuze pensa a educação*, São Paulo (SP), p. 84 - 89, 01 out. 2007.
- COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena. In: COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003b
- _____. Poder, discurso e política cultural: contribuição dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Lopes A. C, Macedo E, (organizadoras). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez; 2002, p. 133-149.
- _____. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de TV. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 20, ab./mai./jun. 2002b.
- _____. *Caminhos Investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b
- _____. *Estudos Culturais em Educação - mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, mai/ago, 2003.
- DIAS, R. E. *CICLO DE POLÍTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (1996-2006)*. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

- DIAS, R. E. LOPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006
- DELEUZE, G. *A Dobra*; Leibniz e o Barroco. Tradução Luiz B.L Orlandi. Campinas, São Paulo: Papyrus, (6ª Ed.) 2009.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ag
- DUSCHATZKY, S e SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. SKLIAR, C. e LARROSA, J. – *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, A. R. C e MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*, V. 2. São Paulo: Cortez, 2002.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. La modernidad de lo barroco. México: Era, 1998
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Programa UERJ de formação de professores para a educação básica: a reformulação do curso de pedagogia da faculdade de educação*. Universidade do estado do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidades. Rio de Janeiro: 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. (Tradução de Izabel Magalhães). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: Inês Barbosa de Oliveira; Nilda Alves. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, v. 1, p. 91-107.
- FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vivas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOERSTER, V. Visão e Conhecimento: disfunção de segunda ordem In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FONTANA, R. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 3. Ed., 2003.

_____. *Isto não é um cachimbo*. Trad. Jorge Coli. [S.l.]:

www.sabotagem.cjb.net, 2004.

FRANGELLA, R. C P. *Na procura de um curso: currículo-formação de professores- educação Infantil. Identidade(s) em (dês)construção (?)*. Rio de Janeiro:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento, 2006.

FREITAS, H. L. Formação de professores no brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-16

_____. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. *Educação e. Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

FREITAS, L. C. *Em direção a uma política para a formação de professores* Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, A. Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das "balas sem papel" In: *Educação e Sociedade*, vol.28 no.98 Campinas Jan./Apr. 2007

GARCIA, A. Escolas e culturas: as possibilidades emancipatórias dos/nos currículos praticados. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GARCIA, A., CINELLI, M. L. S. V. Os estudos do cotidiano ajudam a desinvisibilizar as práticas educativas emancipatórias? In: AMORIM, A. C. R. *Passagens entre moderno para o pós- moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas em currículo* ed. Campinas : Faculdade de Educação da UNICAMP, 2007, p. 10-16.

GARCIA, A., OLIVEIRA, I. B. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos In: OLIVEIRA, I. B. *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível* Petrópolis: DP at Alli, no prelo.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos S.A/LTC, 1989.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Revista Educação e Sociedade*. CEDES: Campinas, vol.29, n.105, p. 1211-1234, 2008.
- GIROUX, Henri. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F. *Territórios Contestados*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- GIROUX, Henri. O filme KIDS e política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996.
- GOMES, P.B.M. B. *A formação da visualidade e os estereótipos*. Rio de Janeiro. II Seminário Internacional Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: imagem e cidadania, 2004.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. 22(2) 15-46. jul/dez., 1997.
- KAFKA, Franz. O silêncio das sereias. In: *Narrativas do espólio*. Tradução e posfácio de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2008
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005
- KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação. *Educação & realidade*. Vol. 27, nº 2 jul/dez de 2002. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. Nietzsche e a educação (coleção Pensadores e educação). Belo Horizonte: Autêntica, 2004b
- LISPECTOR, C. O amor. In: *Laços de família*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.
- LOPES, ALICE CASIMIRO. POLÍTICAS CURRICULARES : CONTINUIDADE OU MUDANÇA DE RUMOS ?. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro: n. 26, p. 109 - 118, maio/ago., 2004.

- LOPES, A. R. C e MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*, V. 2. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, A R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- LOPES, E. S. A realidade do virtual. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 96-112, jun. 2005
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MACEDO, E. F.. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006
- MACEDO, E. *A ciência dos livros didáticos: V(L)endo imagens*. Rio de Janeiro. II Seminário Internacional Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: imagem e cidadania, 2003.
- MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade* v. 27, nº 94, pp. 47-69, jan/abr.2006. Disponível no site: www.scielo.br
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001, _____ . Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, V. (org). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Olho e o Espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, (9ª Ed.) 2005.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996

- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NEGRI, Antonio. *5 Lições sobre o Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NEGRI, A. *Kairòs, Alma Vênus, Multidão: nove lições ensinadas a mim mesmo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: Revista de ciência da educação. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 28, n.98, jan/abr.2007.
- _____. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- _____. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: _____; SGARBI, P. (Orgs). *Redes culturais diversidade e educação*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.
- _____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação In: ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et alli, 2008.
- PAIS, J. M. Cotidiano e reflexividade. *Educação e Sociedade*. V. 28 n.98 jan/abr. CEDES, Campinas, 2007
- _____. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- PEREIRA, M. V. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES*, v.14, p.179 - 203, 2008
- PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e auto-formação: a professoralidade produzida nos caminhos da subjetivação. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 23-42.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação & Sociedade*. CEDES: Campinas, vol.20, n.68, Dez. 1999.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- SACRISTAN, J. Gimeno. Escolarização e cultura : a dupla determinação. In SACRISTÁN, J. Gimeno, *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina 1996.
- SAID, E. O Orientalismo reconsiderado In: SAID, E. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SAMAIN, E. O que vem a ser portanto um olhar? (Prefácio) In: ACHUTTI, L.E.R. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Livraria Palmarina/Tomo Editorial, 1997.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. (Org.) *Conhecimento Prudente para Uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez 2004.
- _____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003.
- _____. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B. e SGARBI, P. *Redes Culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. (3. Ed) São Paulo : Cortez, 2000.
- _____. Um Discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1989.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Sao Paulo : Cortez, 1995.
- SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SGARBI, P. *Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano* (2005). Rio de Janeiro: (2005)Uerj. (Tese de doutorado).
- SGARBI, Paulo. *Avaliações e Linguagens: o que dizem os cartuns*. Rio de Janeiro: UERJ/PROPEd, 2001 (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomas Tadeu. *A arte do encontro e da composição: Spinoza+Currículo+Deleuze*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 27 n.2, jul a dez. 2002, p 47 a 58.

- SOUZA, L. A representação simbólica nas Artes Visuais. (Comunicação apresentada) *III SEMANA DE PESQUISA EM ARTES – UERJ/IARTES*: Rio de Janeiro, 2009. Não consegui outra forma de colocar esta referência
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- TURA, M. L. R. *O olhar que não quer ver*. Petrópolis: Vozes Editora: 2000.
- UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- VICTORIO, FILHO, A. *A Arte na/da Educação: a invenção cotidiana da escola*. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UERJ, 2005.
- VICTORIO FILHO, A. *Imagem, estética, criação e o cotidiano escolar*. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: UERJ/PROPEd, 2002.
- WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)