

PRÁTICAS DE CURRÍCULOS- COMPOSIÇÃO¹: DESINVISIBILIZANDO CURRÍCULOS E POLÍTICAS NOS COTIDIANOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Alexandra **Garcia** – UERJ e UNIGRANRIO

Maria Luiza **Sussekind** – UNIRIO

Agência Financiadora: CAPES

O trabalho alinhava diálogos interinstitucionais entre duas pesquisas sobre as práticas educativas emancipatórias existentes em práticas e currículos da formação docente que partilham a premissa da inadequação do olhar científico cartesiano para perceber os sentidos que os discursos, relatos e políticas de formação assumem nos cotidianos dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003). Nossos diálogos valorizam movimentos curriculares e experiências de formação que aparecem nos relatos de alunos de pedagogia e licenciaturas sobre as práticas cotidianas comumente invisibilizadas e silenciadas pelas metodologias e epistemologias hegemonicamente envolvidas nas formas de pesquisá-los. O texto apóia-se epistemologicamente na contribuição que os estudos do cotidiano oferecem para a busca de desinvisibilização de tais práticas e as contribuições que trazem para compreender os currículos na formação de professores.

Entendemos que, ao discutir os processos de produção e de compreensão do “*Ser-professor*”² presentes nas políticas curriculares nacionais e locais e em seus diversos matizes singulares presentes nos contextos locais, estamos tratando de modos de compreender e, especialmente, de modos de “*Ser-professor*” que são cultural e cotidianamente tecidos nos discursos e práticas curriculares. Estamos, portanto, falando em construções permanentes que envolvem saberes, fazeres, identidades, valores e atitudes vinculadas às culturas de “*Ser-professor*” produzidas em múltiplos contextos.

Este trabalho apresenta discussões que tecem teorias e relatos de práticas que cotejam os resultados de tese de doutoramento na qual foram estudados os currículos praticados em cursos de formação de professores, considerando-se a produção de discursos e textos curriculares nos contextos políticos e culturais das instituições pesquisadas e no campo da formação de professores e os resultados parciais de um estudo que envolve um grupo de doze alunos em situação de estágio supervisionado

¹ A expressão refere-se ao movimento permanente e dinâmico dos currículos enquanto produção cultural cotidiana e às diferentes combinações que o integram.

² Expressão pensada como alternativa de compreensão ampliada dos conceitos de identidades individuais e coletivas, muitas vezes limitadoras do entendimento do dinamismo constitutivo dos modos, hábitos e sentidos tecidos na produção cotidiana ordinária da prática docente.

pesquisando as próprias práticas e identidades docentes em permanente ressignificação a partir de seus relatos e memórias de alunos, alunos-estagiários e pesquisadores da docência e dos currículos previstos e praticados. Partimos 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. Consideramos também, que, nas redes de formação, nas práticas cotidianas, nos currículos-composição e nos relatos de formação não é possível hierarquizar saberes, valores ou atitudes nem marcar um momento de formação como sendo a “formação inicial” já que cada docente apontará em suas redes, práticas, experiências e movimentos, diferentes *turning-point* (HUGHES, 1970).

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, entendemos que as redes formadas na negociação entre as culturas de referência individuais e locais³ 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 nas pesquisas, são férteis para pensar os processos emancipatórios enquanto lutas processuais, conforme aponta Santos (2001), e reforça a opção epistemológica por pensar e formar em redes e não utilizar as noções de formação inicial e/ou continuada.

Dado o caráter de sua produção e apresentações em modos, práticas e valores, as produções relacionadas ao “*Ser-professor*” foram consideradas como culturas com base no conceito de cultura trazido do campo dos Estudos Culturais, pensado num contexto político e interpretativo (WILLIAMS, 1992; GEERTZ, 1978 E MARCUS, 1998). Cultura, portanto, seria aquilo que se relaciona à experiência ordinária de práticas significativas, de processos de significação das práticas sociais, incluindo os produtos desses processos e práticas. Como mais contemporaneamente expresso por Hall (1997).

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

³ 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.

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. (p. 29)

Desse modo, pensamos ser necessário considerar essas produções, 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 compreender esse processo, partimos do conceito de redes de sujeitos (SANTOS, 1995), que permite entender a relação entre coletividade e subjetividade – que se dá nos diferentes espaços estruturais nos quais nos encontramos inseridos – e os diferentes modos como são tecidas e acionadas essas redes em nossas práticas sociais cotidianas. De acordo com Oliveira, (2003, p. 55), podemos afirmar 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, buscamos explicar e 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 em diferentes instâncias. Uma delas, por exemplo, é a situação de estágio. Nesta, os encontros culturais que envolvem as mais diversas redes de formação pessoal e docente, além de concepções curriculares e didáticas, sugerem a existência de um não-lugar (AUGÉ, 2005) de identidade, conhecimento e formação que é a escola-universidade.

Seguindo as pistas da observação, dos relatos e os caminhos metodológicos compostos por análises documentais e de textos relacionados às políticas curriculares, ambas as pesquisas foram desenvolvidas em cursos de formação de professores, licenciaturas e pedagogia em uma universidade privada da baixada fluminense e na UERJ-Universidade do Estado do Rio de Janeiro e no curso de Pedagogia da UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, na pesquisa de campo lançamos mão *de* conversas, estudo de comunidades no Orkut e também de diálogos com imagens e experiências vivenciadas junto aos *alunosprofessores* dos referidos cursos. Na busca de um caminho que evitasse as armadilhas dos modos convencionais de produção do conhecimento científico moderno, consideramos que, no estudo dos currículos dos cursos de formação de

professores em sua articulação cotidiana, 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*”⁴, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “*nada se passa*” (PAIS, 2003, p. 33).

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 (SANTOS, 2001), Barbero (2001) remete à discussão de alguns pontos também abordados por Canclini (2003) 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 necessário, 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).

Essa posição exigiu 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 disputas, interferências, influências e sentidos dos seus praticantes ordinários em seu *fazer-inventar-se* cotidiano. São âmbitos que não se opõem, são partes complementares da composição dos currículos e da composição permanente dos modos e sentidos de “*Ser-professor*”, o que implica, portanto, em pensar nos fios que formam as redes de subjetividades e os processos de interação, como modificadores dos propósitos e caminhos dos currículos continuamente, compondo as práticas e saberes das culturas do “*Ser-professor*”.

Esses fatores incidem diretamente sobre a compreensão dos currículos e das identidades, imagens e culturas docentes produzidos pelas interações e 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

⁴ Alusão à música “Cotidiano”, Chico Buarque (1971), Universal.

de mescla presente na noção de híbrido nos auxilia perceber que, mesmo sem estar autorizado, o diálogo entre saberes e valores da identidade docente, do currículo proposto e dos praticantes do currículo se estabelece. Pressupomos que por princípio de composição das culturas como dinâmicas estas sejam, assim como as subjetividades que delas emergem e nelas se informam, já e desde “sempre” mesclas. Tais questões levaram 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, sempre no sentido de valorizar as interações, as memórias cotidianas reconstruídas em relatos das táticas dos praticantes (CERTEAU, 1994) docentes e as experiências como saber ainda muitas vezes desperdiçadas no olhar hegemônico da razão (SANTOS, 2001).

Segundo Dussel (2002), o 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). 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, a mestiçagem, 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. Sustenta-se que a compreensão de que assumimos e modificamos padrões e discursos 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*”.

Os estudos dos currículos nos cotidianos dos cursos de formação têm permitido considerar que, em diferentes *espaçotempos*, sujeitos de culturas diferentes desenvolvem práticas curriculares diferenciadas, inscritas nas possibilidades de circularidade entre as culturas (GINZBURG, 1986) expressas nas propostas e normas curriculares e as suas próprias, de formação individual e coletiva. Isso também ajuda a compreender como as culturas e relatos do “*Ser-professor*” se produzem permanentemente nesses processos. Assim, o conceito de hibridismo tem contribuído para pensar as discussões trazidas neste texto, buscando superar os preconceitos e dissociações que emergem dos “modismos” e, de modo mais específico, nos permite acessar a tessitura de diferentes formas de compreensão do “*Ser-professor*”.

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. A reformulação desse curso passou por um debate iniciado em 1998 que se estendeu até a implantação de um novo currículo em 2003. Um dos principais debates em torno da reformulação diz respeito à dupla titulação – licenciatura e bacharelado – implantada por esse novo currículo. No caso dos estagiários da UNIRIO foi possível perceber um movimento de questionamento dos saberes ditos universitários, valorizados pelo “novo currículo” de 2004, frente aos desafios vivenciados nas práticas escolares e seus não-saberes.

O caráter preconizado para os cursos e 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.

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 professores⁵, ambos oferecidos pela faculdade de educação da UERJ. Também foi argumento determinante a defasagem do currículo anterior, aprovado em 1991. 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 ideia do que representa tanto a formação quanto à atuação do egresso do curso de pedagogia para os envolvidos nesse debate.

Pela nova versão do curso o diploma do egresso da UERJ permite que se leccione nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, para jovens e adultos em escolas e nas instituições (empresas, ONGs, etc.), contudo instaurou-se uma nova 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

⁵ 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.

ligados a essa formação. Já na UNIRIO manteve-se a formação para lecionar no Ensino Médio, sendo os estagiários desta disciplina os sujeitos da referida pesquisa.

As propostas implantadas em 2003 na UERJ e 2004 na UNIRIO têm caracteres peculiares no que se referem a essa formação denominado no documento dessa reformulação como experimental. Caráter esse permitido por conta da autonomia universitária aplicável às universidades públicas como exposto em entrevista concedida por umas das professoras do curso,

– [trata-se de] uma Universidade do Estado(...) Ligada ao Conselho Estadual de Educação e que a lei garante que se pode fazer regime experimental (A. 02/2009)

Ao mesmo tempo, nas vozes dos alunos podemos notar as influências de um contexto cultural social mais amplo que sofre a influência dos processos, abordados por Ball (2001) da 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. Assim, aparece de forma recorrente nos relatos dos estagiários a preocupação com a formação para o mercado de trabalho e com a desvalorização da profissão escolhida pela sociedade como um todo e pela família de origem.

Ao mesmo tempo, o caráter proposto para o currículo da 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 quanto à oferta de

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)

Acompanhando, durante a pesquisa na UERJ, as aulas na disciplina de estágio supervisionado e os burburinhos nos corredores, percebemos 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 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... Ai, 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, 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. Curiosamente, é possível encontrar pistas das mesmas disputas e queixas entre os relatos dos alunos da UNIRIO.

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. 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 produção de currículos da formação são uma multiplicidade de concepções, caminhos e “formações”.

A argumentação apresentada no documento da Faculdade de Educação em defesa da reforma curricular 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 a uma crítica que esclarece seu direcionamento diferente desse.

Termos como “tronco comum, pré-requisitos, fundamentos” etc acompanha a ideia de 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’ (P. 25)

Assim, opta-se pela superação dessa organização do conhecimento em árvore para pensar a formação de professores, posto que essa organização leva a 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, como se pode verificar, numa abordagem multi-situada da questão, tanto nas pesquisas conduzidas na UERJ quanto nos relatos produzidos na UNIRIO. 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, argumenta-se que uma reformulação apoiada em tal concepção da produção do conhecimento não tem por intenção a proposição de *outro modelo curricular*, mas sim possibilitar que por meio dela se institua nesse currículo as diversas experiências e conhecimentos dessa formação construída na trajetória cotidiana do curso com seus vários *praticantes*.

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

As interpretações possíveis e presentes nas compreensões, relatos e discursos acerca da formação de professores também denotam idealizações e expectativas quanto “à” prática docente, como aponta Costa (2003) na análise da filmografia hollywoodiana. Segundo a autora, a imagem de escola/professor que ela nos traz mostra que essas lentes “inventam” uma *escola caótica, mas que sempre tem salvação graças a uma professora ou um professor-herói* (p, 17). E ainda, o sentido esperado da docência diante 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.íbid.).

As 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*⁶ 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-curriculares sobre e para a formação docente. Essa presença pode ser notada nos textos curriculares locais e mais ainda nas práticas que se desenham nos cursos cotidianamente captáveis no diálogo travado entre imagens e relatos que expressam discursos presentes entre os alunos dos cursos pesquisados como se segue.

⁶ Grifo n

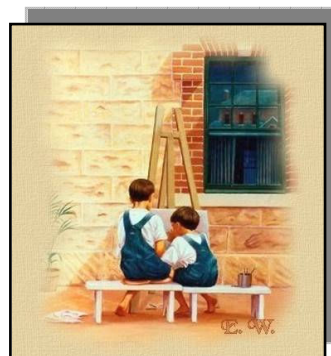


Imagens enviadas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado – 5º e 6º período (acervo de pesquisa).

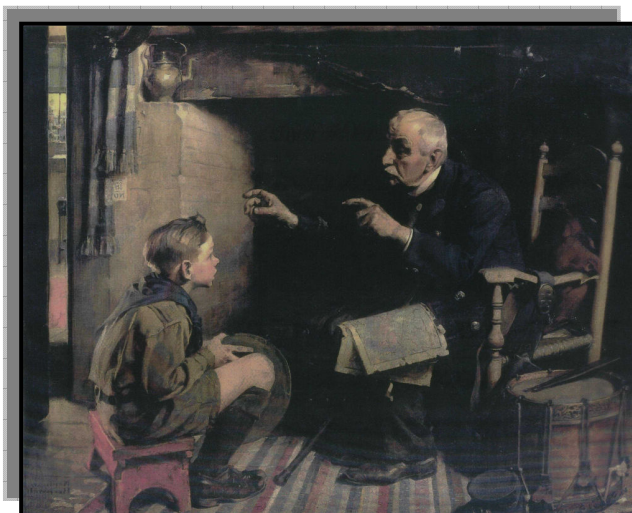
Esses discursos aparecem incorporados às falas e interpretações dos alunos durante as pesquisas, especialmente quando inquiridos num espaço-tempo formal das disciplinas, associadas às imagens que representavam o sentimento que tinham sobre “*Ser-professor*”. Os relatos que emergiram associavam-se a idealizações da função docente como uma “missão”, uma tarefa materna e de afeto, uma ação civilizatória, uma memória de sua vida como aluno, 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.

“ao mesmo tempo que escolhi essa imagem (das crianças pintando um quadro) eu vi muitas outras que poderiam falar o que é ‘*Ser-professor*’ (...) 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)



Também esteve muito presente entre imagens e discursos dos alunos em torno da ideia de “*Ser-professor*” a imagem do herói, do afeto, do lado materno, como alude a imagem seguinte. Sobre ela dizem duas alunas: “...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) e “Na escola é que a gente vê que professor tem que sentir além de conhecer...” (A. e C. 7ºp – Pedagogia). Nas sequências de relatos e conversas outros alunos trouxeram a ideia do “cuidado” como uma característica marcante e necessária na atuação docente.



Acervo de imagens enviadas pelos alunos sob a chamada "*Ser-professor*" ou selecionadas por alunos para explicarem seus relatos de formação.

As imagens enviadas e selecionadas pelos alunos apontam questões que interrogam os currículos e as práticas docentes na definição textual de suas intenções e na presença de construções identitárias que nos levam a pensar sobre a multiplicidade de discursos outros que produzirão sentidos aos currículos cultural e cotidianamente tecidos. As leituras evidenciadas pelas imagens escolhidas mostram, entre outros aspectos, que algumas das compreensões que os alunos têm sobre o que devem ensinar seus professores-formadores e sobre o que eles mesmos aprenderam ou deveriam aprender nas experiências durante a formação em situação de estágio 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.

Com esses sentidos dialogam ainda os discursos que formam possíveis (CARVALHO, 2007) do campo da formação e que se fazem presentes nos currículos, especialmente quando os entendemos como cultura (MACEDO, 2006). Também, por tais compreensões, somos levados a questionar os limites das representações para pensar nos currículos que corroboram os modos e sentidos de “*Ser-professor*”, 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).

Assim, compreendemos o currículo no contexto dos usos de seus praticantes, que, por definirem-se a partir de sentidos criados e produzirem modos singulares de compreender e “*ser*”, recriam permanentemente a compreensão desses múltiplos “*Ser-professor*”, os valores e práticas empreendidas a partir dela permanentemente. Por isso também, esse “*ser*” afirma-se como processo contínuo, circunstancialmente definido, dinamicamente tecido com as *redes de sujeitos* (SANTOS, 1995) que somos. Os currículos em sua produção cultural e cotidiana corroboram a produção de subjetividades “mestiças⁷” entre imaginários hegemônicos, textos curriculares, relatos de formação e auto-formação (SOUZA, 2006) e práticas cotidianas sem que seja possível determinar de que modo e em que medida precisamente eles se enredam. Tal movimento guarda a oportunidade, a “brecha” para pensar as possibilidades e caminhos dos processos emancipatórios e a inevitável pluralidade dos currículos e processos de formação. Portanto, procuramos pensar o currículo como *narrativa em acontecimentos (...) um modo de ver e estar no mundo* (AMORIM, 2004, p. 40).

Essa mesma convicção, política e epistemologicamente apoiada na noção de tessitura do conhecimento em rede (ALVES, 2008), levou à busca de compreensão da composição dos currículos enredada à composição das subjetividades, bem como às potencialidades inerentes a esses movimentos, levando a afirmar que, em sua multiplicidade, os processos de formação corroboram também múltiplas formações. O que torna as produções de “*Ser-professor*” singulares e potencialmente abertas. Por esse movimento e por sua busca de captura entendemos que é possível pensar não em uma permanência ou essência da identidade da prática docente atrelada aos currículos, mas em um processo contínuo em termos de significação e tessitura dos *fazeressaberes* docentes, de suas identidades e dos próprios currículos.

O caráter complexo, multi-situado, multirreferenciado e polissêmico das práticas curriculares do “*Ser-professor*”, traz a possibilidade de pensar para e com a educação um sentido/espço em que as possibilidades emancipatórias não constituam um patamar, precedido 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.

⁷ Ver SANTOS, 2006.

Pensar, assim, em currículos-composição implica em pensar nas várias músicas que se tecem cotidianamente com as práticas, seus vários compositores, arranjos e sentidos que essas composições produzem. É 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. Deste modo, a noção representada pelo termo “compor” parece permitir aproximar as ideias de modo solidário, o que também torna possível o diálogo entre campos e propósitos tão distintos como 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. Posto que *quem junta não hierarquiza, não ordena* (SILVA, 2002, p. 48).

Essas e outras referências que se fazem presentes na posição *epistemológicametodológica* adotada nas pesquisas exigiram a ressignificação de conceitos e sentidos para abordar a *diversidade epistemológica do mundo* (SANTOS, 2006). Assim, a palavra *prática* aqui extrapolou sempre 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, incorporados às práticas curriculares e às culturas do “*Ser-professor*”, afirmando, portanto, os diversos matizes singulares aos contextos locais nas produções individuais e em rede de práticas e sentidos da docência nos currículos que existem e são culturalmente produzidos nos cotidianos.

Referências

- ALVES, N. *O sentido da escola*. Petrópolis: DP at alli, 2008.
- AMORIM, A. C. 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 2004.
- AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da super-modernidade*, Campinas: Ed Papirus, 2005.
- 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, S. J. BOWE, R. (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.
- BARBERO, J. M. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001
- BRASIL. MEC/CNE/CP, Parecer Nº 5/ 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2005.
- CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CARVALHO, J. M. A formação contínua de professores: acompanhamento de processos ou formação para a ação. In: SCHWARTZ, C.; CARVALHO, J. M.; (Orgs.). *Desafios da educação básica: a pesquisa em educação*. 1 ed. Vitória: EDUFES, 2007, p. 73-96.
- CERTEAU, M. de *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 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.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos S.A/LTC, 1989.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- HALL. S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. 22(2) 15-46. jul/dez., 1997.
- HUGHES, E.C. *The Sociological Eye*. Chicago: Aldine. (1970)

MACEDO, E. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 159-186.

MARCUS, G. *Ethnography through Thick & Thin*. New Jersey: Princeton University Press, 1998.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996

OLIVEIRA, I. B. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. (3. Ed) São Paulo : Cortez, 2001.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo : Cortez, 1995.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*, RJ: DP&A; Salvador, BA:UNEB, 2006.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.