



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIO FERNANDO RIBEIRO DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/LUGAR:
UMA INTRODUÇÃO ÀS CÔMPREENSÕES ARTÍSTICO-GEOGRAFIZANTES**

Salvador-BA
2013

FLÁVIO FERNANDO RIBEIRO DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/LUGAR:
UMA INTRODUÇÃO ÀS COMPREENSÕES ARTISTICO-GEOGRAFIZANTES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Currículo e (In) formação e Comunicação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inez Carvalho

Salvador-BA
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Flávio Fernando Ribeiro dos.

A formação do professor/lugar : uma introdução às compreensões artístico-geografizantes / Flávio Fernando Ribeiro dos Santos. – 2013.

129 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Professores – Formação. I. Carvalho, Maria Inez. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIO FERNANDO RIBEIRO DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/LUGAR: UMA INTRODUÇÃO ÀS COMPREENSÕES ARTISTICO-GEOGRAFIZANTES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Marcelo Oliveira de Faria.

Doutor em educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Edilene Eunice Cavalcante Maiole.

Doutora em educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto Multidisciplinar em Saúde-UFBA- Campus Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista/BA.

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho – Orientadora.

Doutora em educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Bahia.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Doutora em educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Bahia.

Rosane Meire Vieira de Jesus.

Doutora em educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estadual da Bahia – UNEB.

Salvador, 19 de fevereiro de 2013.

A

Meus filhos, Leonardo e Rafael, que sobre os meus ombros contemplam o desfile de minhas ideias, e aos quais lanço o desafio para alçarem voos mais altos que os meus.

AGRADECIMENTOS

São tantos os que desejo declarar meus agradecimentos, contudo temo me esquecer de alguns nomes, por causa dos constantes lapsos de memória que venho tendo. Sendo assim, decidi realizar primeiramente um agradecimento geral, em que o agradecido poderá ser todos aqueles com quem estive durante esses dois anos do mestrado. E de maneira específica, declarar nomes de pessoas que estiveram comigo. Essas relações, com os que estive e com os que estiveram comigo, me fizeram montar nestes períodos, as minhas “pluriverdades” (singulares-múltiplas verdades), trama tecida por relações complexas, aberturas explícitas que me permitiu tomar posse (roubo criativo) das impressões de mundo que somos. Nossas relações de presença constituíram projeções de minhas “pluriverdades”, que tiveram como pilares a fé e a lealdade, para um descobrir-se no mundo da pesquisa, que me destinou ao encontro com outro mundo: do homem ordinário que somos.

Agradeço as presenças assumidas em suas historicidades, do que cada um de vocês foram/são para mim; vivências também, para minhas arbitrariedades, que hoje não tornou-se o presente, nem o passado, mas a essência das assimilações formantes e transformantes daquilo que me torno a partir dessa dissertação. Nossas verdades foram entrelaçadas, como corda de sisal, fios finos e simples que se transformaram em corda de força do meu ser. A força que é proporcionada pelos movimentos, revela uma ligante memória de instantes, impossíveis de distinguir durações, porque ainda pulsa com vida nesse momento.

Estou bem certo, que entre os que estiveram comigo, os primeiros a agradecer é a *Deus*, em quem deposito fé. E a minha *amada família*, pela paciência em dividir sempre a minha presença com a necessidade de estudar.

Agradeço a *Inez*, minha querida orientadora, a quem tenho grande admiração. Durante todo esse período do mestrado contei com a sua presença ao meu lado, e isso possibilitou, em muito, o acontecer do que acreditei poder desenvolver na dissertação. A nossa relação, de orientador e orientando, assumiu novos modos de convivências, de aberturas para a manifestação de nossas vidas ordinárias. uma relação de presença, em que constituímos nossas projeções, das singulares-múltiplas verdades de fracos fundamentos, anunciados fortemente. Entrelaçamos “nossas verdades deslocantes”, e assumimos novos compromissos: trabalharmos num mesmo projeto

(Tapiramutá), dividirmos turmas na faculdade, e regamos constantemente a amizade que se constituiu. Agradeço por ter me escolhido para orientar. Que privilégio! Você abrilhantou o meu percurso durante o mestrado, e suas ideias já tomei em roubo criativo para composição de histórias que continuarei construindo.

Agradeço a prof^a **Roseli de Sá**, desde que “*a entendi por gente muito fina*”, maravilhosa amiga, que sempre disse o que não queria, mas o que necessitava ouvi. Uma pessoa admirável pela sua capacidade de ser o que é: simples e profunda.

Agradeço a prof^a **Tuca**, pelas boas contribuições durante o período em que cursei a disciplina projeto de dissertação e nas conversas da reunião do grupo FEP, as quais me fizeram repensar em muitos momentos as minhas estratégias para a pesquisa.

Agradeço a prof^a **Disalda Leite**, que desde a minha graduação vem me incentivando para conquista de lugares no campo profissional. É sem dúvida, uma grande amiga.

Agradeço a **Fabio Pessoa** e **Isis Ceuta**, amigas conquistadas que cooperaram na edificação de minhas ideias para o projeto dissertativo.

Agradeço ao grupo de pesquisa **FEP**, (Formação em exercício de Professores), pelo acolhimento.

Agradeço a **Ana Paula** e a **Mutt**, pela grande colaboração nas entrevistas.

Agradeço a **CAPES**, pela bolsa de estudos, que possibilitou uma maior dedicação ao curso, e presença integral nos encontros do grupo de pesquisa.

[...] então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a... Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada. (LISPECTOR, 1998, p. 20).

RESUMO

Essa dissertação apresenta leituras compreensivas artístico-geografizantes das dimensões filosóficas da formação docente. Para a escrita, objetivaram-se apresentações panorâmicas dessas leituras, em que, durante o processo investigativo, suscitaram-se conteúdos adjetivados de introdutórios - consonância com o objetivo. O trabalho investigativo foi desenvolvido por um novo processo metodológico, criado para pesquisas qualitativas. Nos escritos, são apresentados linguagem metafórica, que possibilitou encarar os atributos de certas categorias da geografia como equivalentes ao campo da formação docente. E com essa possibilidade de análises interpretativas, se apresenta os sujeitos no Espaço, e, também, ou principalmente, como espaço. As exposições metódicas das ideias foram dadas por meio de blocos de ensaios analítico-reflexivos, aonde foram formalizadas novas criações lexicais. Os ensaios se constituíram como espaços de diálogos – palcos para teatralizações de pensamentos em desfile - entre o pesquisador/homem ordinário e os “Outros” - professores entrevistados e autores citados, com objetivos de apresentar sentidos amplos nas abordagens de seus conteúdos – em movimentos dos mundos abstratos/concretos e/ou concretos/abstratos do campo da formação docente. A caracterização do resultado desse trabalho é dada pelo processo interpretativo, que ocorreu durante a investigação, se constituindo como o produto deste trabalho. O autor faz do realce de sua implicação na pesquisa, um modo para trazer à superfície - consciência –, de que nos lançamos para construir nosso destino em “verdades” e verdades inventadas. E sua ideia de espacialização dos sujeitos e suas criações de procedimentos metodológicos, têm vistas a desdobramentos e maiores aprofundamentos na futura tese de doutorado.

Palavras-chave: Formação docente. Compreensão artístico-geografizante. Cotidiano.

ABSTRACT

This dissertation presents comprehensive readings artistic-geographyzing of the philosophical dimensions of the teaching formation. For the writing, panoramic presentations of these readings had been objectified, in which, during the investigative process, raised up contents of introductory applied as adjectives - harmony with the objective. The investigative work was developed by a new methodological process, created for qualitative researches. In the writings are presented metaphorical language, that it made possible to face the attributes of certain categories of geography as equivalents to the field of the teaching formation. And with this possibility of interpretative analyses, it presents the subject in space, and also, or primarily as a space. The methodical expositions of the ideas had been given by means of blocks of essays analytical-reflexives, where new lexical creations were formalized. The tests were constituted like spaces of dialogs – stages for theatricalities of thoughts in parade - between the investigator/ordinary man and "Others" - interviewed teachers and quoted authors, with objectives to present broad directions in the approaches of their contents – in movements of the abstract / concrete and / or concrete / abstract worlds of the field of the teaching formation. The characterization of the result of this work is given by the interpretative process, which took place during the investigation, constituting itself as the product of this work. The author does of the emphasis of his implication in the research, a way to bring to the surface - consciousness – of which we throw ourselves to build our destiny in “truths” and invented truths. And his idea of spatialization of the subjects and their creations of methodological procedures, they have been seen to ramifications and bigger deepening in the future doctorate theory.

Key- words: Teaching formation. Understanding artistic-geographyzing. Everyday.

SUMÁRIO

◆▼INTRODUÇÃO.....	11
▶ PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
◆ ▼ ENSAIOS	30
▼ ENSAIOS DE ABERTURA	32
▶ AFIRMAÇÕES POSITIVAS DURANTE A SELEÇÃO PARA O MESTRADO.....	33
▶ DESFILE DAS INSPIRAÇÕES.....	35
▶ PROVA PÚBLICA DO MEU SER.....	37
▶ COISA DE MENINO AMARELO.....	39
▶ O SABOR IDEAL NAS RECEITAS.....	40
▼ ENSAIOS METODOLÓGICOS.....	42
▶ QUESTÕES DO RIGOR NA PESQUISA: INSPIRAÇÕES MITOLÓGICAS.....	43
▶ HERMES E A LIRA/DISPOSITIVO DA PESQUISA.....	49
▶ DEMARCAÇÕES DO PROJETO INTERPRETATIVO DA PESQUISA.....	52
▼ ENSAIOS DE INTRODUÇÕES ÀS COMPREENSÕES ARTÍSTICO-GEOGRAFIZANTES.....	57
▶ O LUGAR/PROFESSOR E ESPECULAÇÕES DA PRÁXIS COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	58
▶ O TEMPO E A METÁFORA DO PROFESSOR/LUGAR.....	68
▶ O PROFESSOR/LUGAR E A VIDA COTIDIANA:QUESTÕES DA HETEROGENEIDADE.....	85
▶ O PROFESSOR/LUGAR E A IMPREVISIBILIDADE.....	89
▶ O PROFESSOR/LUGAR E O TERRITÓRIO/INSTITUIÇÃO FORMADORA.....	96
▶ O SER PROFESSOR/LUGAR E A ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS: A RAZÃO E A INTUIÇÃO NA FORMAÇÃO.....	106
◆ CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	120
REFERÊNCIAS DAS IMAGENS.....	129

◆▼INTRODUÇÃO

A meu ver, o maior erro que a Geografia cometeu foi o de querer ser ciência, em vez de ciência e arte (Milton Santos).

Dimensões filosóficas da formação docente é o assunto dessa dissertação. Um assunto pertencente, sobretudo, ao mundo abstrato. Quando centramos nas dimensões filosóficas são estabelecidos sentidos aos movimentos abstrato-concreto e/ou concreto-abstrato e criados vínculos comunicativos.

As interpretações - das leituras compreensivas artístico-geografizantes das dimensões filosóficas da formação docente - realizadas durante o processo investigativo suscitaram conteúdos que defini como introdutórios. Adjetivei como introdutórios esses conteúdos, pois objetivei, tão somente, um voo panorâmico.

A minha opção, por trabalhar com as dimensões filosóficas da formação docente, tem vistas a possibilitar compreensões às construções concretas dos projetos formativos. No rumo que decidi seguir, assumi as dimensões filosóficas como campos abertos às diversidades, por diálogos esclarecedores de mistificações e massificações das realidades. É importante considerar que para essa realidade, ficcionante, o trabalho nasceu também com estruturações de evidências do meu próprio ser *em si e por si*, que se abriu a *outros-de-si*. Na abertura, acolhi problematizações para promover re-flexões sobre questões próprias das dimensões filosóficas da formação docente. O que incluiu o próprio processo de construção do pensar sobre/para essas dimensões, com os sujeitos nelas inseridos, considerando não somente o que são, mas o que podem ser. Na escrita da dissertação, decidi que o processo interpretativo, ocorrido durante a investigação, seria o seu produto.

Em meus escritos, fiz uso de um jogo da linguagem que possibilitou encarar atributos de certas categorias da geografia, de modo conotativo, para compreender o campo da formação docente. Trabalhei com definições sobre as categorias para promoções de geografizações, e inventei os termos: sujeito/professor/lugar; instituições formadoras/território; cursos/regiões; e matriz curricular/mapa. E assim, apresento possibilidades de análises interpretativas da Formação do Professor no Espaço, e, também, ou principalmente, COMO ESPAÇO.

Sendo o espaço geográfico o lugar onde imprimimos marcas da nossa atuação, realcei nele os enfoques, sempre pertencentes ao campo ideológico, que legitima o *status quo* da formação de professores e os movimentos de mudanças. Para isto, considerei a importância de desenvolver um olhar diferente, que chamo *hermessizado*, de modo a realizar ponderações frente à vida cotidiana.

Para a tarefa de análises interpretativas realizei, inspirado na hermenêutica, leituras compreensivas das dimensões filosóficas da formação docente. E com minhas intenções inventivas, propus considerações do sujeito/professor como um lugar. Diante disso, é que justifico que estarei utilizando ao longo da dissertação, a palavra professor/lugar a partir de uma ótica fenomenológica, interpretações por meio de fatos e valores, verificada nas linhas e entrelinhas das leituras. Com essas leituras, acreditei que se revelariam formas com que os professores/lugares articulam elementos para sua formação nos conglomerados culturais.

As exposições metódicas de minhas ideias foram dadas por meio de ensaios analítico-reflexivos, considerando que minhas abordagens se tratam de introduções a conteúdos, dentro das dimensões filosóficas da formação do professor/lugar. A tarefa da escrita, em breves apresentações, exigiu uma sistemática compreensiva, com clarezas, sobre as intenções para o estudo. Constituiu-se como momento oportuno para exercício de reflexões sobre o ato das descobertas, com um pano de fundo das permanências, de um ser que é sendo. Neste sentido, estabeleci concretudes sobre esses pensamentos (atividades abstratas) nos escritos, em sínteses inteligíveis de minha dissertação. O que chamo de concreto não é somente o texto em que se materializou a ideia (corpo para minhas vontades), mas o meu estabelecimento como testemunha ocular da produção para a pesquisa (consciência autoral sobre o que não se pode negar), uma materialidade do mundo concreto. Minhas abstrações/concretudes trazem consigo as concretudes/abstrações do organismo vivo que sou.

Os termos que cunhei neste trabalho, ganharam espaços nos ensaios para serem mais bem apresentados e desdobrados em conceitos, não prioritariamente como definições, mas como tensões. As reflexões propostas das dimensões filosóficas da formação do professor/Lugar, vida dos gestos, de suas atividades rotineiras e do mundo privado em suas ambivalências, atingiram o modo de existência social que fluiu entre o fictício e o real, o abstrato e o concreto, o homogêneo e o heterogêneo. Reconhecendo que nesse formar há elementos para um vir a ser, perguntei: *como se constituem esses elementos? E no que nos formamos com eles?*

Aponto o específico objetivo de compreender o Professor/Lugar, impregnado pelos aspectos da

sua naturalidade (homem ordinário) como uma unidade visível dos territórios/Instituições formadoras. Minhas reflexões, das dimensões filosóficas da formação do Professor/Lugar podem apresentar correspondências com outras áreas de formação profissional, pois o conteúdo contempla metáforas. Mas tratando-se de uma especificidade, selecionei os atributos e terminologias do “local” que tenho como objeto de estudo.

Ponto também, que a decisão de trabalhar com categorias Geográficas, me conduziu a selecionar neste trabalho Milton Santos como autor lastro maior, considerando que na área de Geografia é uma das mais respeitadas referências do mundo. Tendo conhecimento de que o mesmo não era a favor da utilização da geografia como metáfora para explicar outras áreas (SANTOS, 2008a, p. 87), pensei que este fato poderia de alguma forma revelar incoerência, mas durante a pesquisa descobri que ele criticou a geografia por querer ser ciência, em vez de ciência e arte (SANTOS, 1994, p. 07-10). E isso me proporcionou muita tranquilidade para prosseguir na pesquisa com a proposta de promover compreensões artístico-geografizantes das dimensões filosóficas da formação do docente, considerando que sou graduado na específica área da Arte. Sendo a geografia encarada neste trabalho como uma arte, digo que ela trata de possibilidades, “aberta” para interpretações dos observadores; constituída de elementos objetivos e subjetivos.

Existe uma célebre e criticada citação de La Blache, considerado o pai da geografia moderna, aonde ele disse que "a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens", mas nesta dissertação ela se tornou contraditória, uma vez que, o homem aqui, foi encarado como um lugar.

Essa dissertação serve de introdução a propostas que desejo aprofundar na futura tese de doutoramento, onde pretendo trabalhar com registro/análises dos movimentos realizados, “teatralizantes”, pelos sujeitos (profissionais docentes-homens ordinários) em diferentes contextos, por meio do que chamo, nesta dissertação, de *hermessibilidade* e formas descritivas cubistas. Neste sentido, ela é também, espaço-tempo de maturação de ideias trabalhadas nas perspectivas das horizontalidades em que se perdem a nossa visão, pela limitada capacidade do olhar, contudo desfrutando das ilimitações do imaginar, proporcionando renovadas esperanças de ver além, na medida em que caminhei em encontro ao objeto da pesquisa.

Na caminhada da pesquisa, mesmo diante do fato de que não posso tocar os horizontes porque este insiste em se afastar, me encontrei realizado. Horizonte só é limite visto de longe. E de longe selecionei um ponto/meta que me aproximava dele, contudo esse ponto/meta assumiu estados da

verdadeira busca, e alcançou um privilegiado lugar de atenção. É maravilhoso descobrir que este ponto/meta é tão digno de ser fim/objetivo quanto o que escolhi perseguir. Não foram poucas as vezes em que senti vontade de parar neles, e justificar que sempre estiveram como alvo nas minhas buscas, mas a questão é que não soube lhes dar nomes.

E assim, a dissertação foi desenvolvida em *ensaios*. Aproveitando as ideias que nasceram de uma indisponibilidade formal, de uma viva intuição, o que chamamos na linguagem teatral de “intuição amorfa”. Ainda justifico, que almejei por abrir portas que oferecessem as *perguntas* que convidassem para novas expectativas, ao som de uma misteriosa música de silêncio, tocada pelo meu ser, manifestações de uma arte que me situa num espaço dessa dissertação, se revelando como algo que está posto diante de mim, algo perceptível que se encontra num campo (espaço) segundo Merleau-Ponty (2011, p.24), e que não me canso de contemplar, porque tocada pelas batidas do meu coração.

Vivi em caladas paisagens dos escritos dessa dissertação, que precisaram encontrar as palavras que não destruíssem os necessários silêncios ruidosos. Procurei nestas paisagens, pessoas assim como eu e não encontrei ninguém, todos são singulares. Então resolvi aparecer nos escritos para dialogar com os “Outros”, professores entrevistados e autores citados, que aparecem para compor o meu texto dissertativo de modo articulado e sobreposto. No diálogo com os entrevistados, realcei o “Eu” e o “Ele (a)” - que aparecem na dissertação com os seus nomes: Inez, Ana e Mutt -, e abandonei o “Nós”.

A decisão de apresentar os entrevistados fazendo uso somente de seus primeiros nomes pode parecer *um pouco dizer sobre a pessoa*, mas como pesquisador, certo do que desejo, digo que faço dessa minha falta de “preocupação João Cabraliana” mais uma estratégia para evidenciar o caráter de abertura dessa dissertação, que neste caso sobre os nomes, podem ser correspondentes a verdades de tantos outros sujeitos: “Anas”, “Inezes”, e “Mutts”. Em *Morte Vida Severina*, João Cabral de Melo Neto (2006) ao iniciar a explicação ao leitor sobre quem seria o retirante, apresenta preocupações com deixar bem claro a identidade do personagem.

- O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar

Severino de Maria
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias.

Mais isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta sesmaria.
 Como então dizer quem falo
 ora a Vossas Senhorias?
 Vejamos: é o Severino
 da Maria do Zacarias,
 lá da serra da Costela,
 limites da Paraíba.
 Mas isso ainda diz pouco:
 se ao menos mais cinco havia com nome de Severino
 filhos de tantas Marias
 mulheres de outros tantos,
 já finados, Zacarias,
 vivendo na mesma serra
 magra e ossuda em que eu vivia.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida [...].

Tudo parece se acabar em frustrações, por expectativas de escritos na pesquisa, que seja construído na terceira pessoa ou na primeira pessoa do plural - o pesquisador e os autores. Ana, que está escrevendo uma tese, me disse que ela dialoga com os autores e na maioria das vezes, eles aparecem mais do que ela. Decidindo não me entregar ao estranho querer deste sofrer, para atender o que se acredita ser o certo, assumi minha presença nos escritos, realizando-os em primeira pessoa do singular, desfrutando neles de marcas da minha oralidade e de formas na apresentação que podem ser entendidas, erroneamente a meu ver, como digressões. É preciso um *sei lá o que* para formar o repertório que não se define, essas coisas incompreendidas, Kafkanianas, escurecem o sol daquilo que se tem como verdade, mas lua cheia se converte e constelações se revelam, e como em muitos astros, há de se ter alguém que jorre luz.

Quando, em um apartamento que não conheço, me conduzem para o dono da casa, existe alguém que sabe por mim, para quem o desenrolar do espetáculo visual oferece um sentido, caminha em direção a uma meta, e eu me deixo nas mãos ou me presto a este saber que não tenho.
 Quando me mostram em uma paisagem um detalhe que sozinho eu não soube distinguir, existe ali alguém que já viu, que já sabe onde é preciso colocar-se e onde é preciso olhar para ver. A iluminação conduz meu olhar e me faz ver o objeto, então é porque um certo sentido ela conhece e vê o objeto. (MERLEAU-PONTY, 2011, p.415).

Os escritos dessa dissertação se encontram num contexto que é o da própria linguagem que também sou, minha expressão enriquecida de percepções que englobam experiências múltiplas de tempos sentidos. O espaço em que se escreve é palco para a teatralização de pensamentos, onde o texto é um espelho em que é possível visualizar o plano em que escrevo, e o plano do observador/leitor durante as leituras. Este apresentar do plano “externo”, corresponde ao ponto de vista de quem vê.

Faço do realce de minha implicação na pesquisa, um modo para constituir conhecimentos discutíveis com fins de momentos de objetivações, uma consciência de que estou lançado também para construir o meu destino nos assombros das surpresas. E com esta consciência (superfície), reconstruo visualidades de lugares e vizinhanças de identidades teóricas que não são levadas para a prática, mas que formam a prática - campo das atualizações (CARVALHO, 2001). Neste sentido, prezo por clara lucidez nas minhas determinações, no que tange a distanciamentos e limites.

O caminho da geografia seria insensato para um artista? As descrições nesta dissertação se voltaram a concepções “artístico-geografizantes” de possíveis realidades, a percepções significativas de cenários complexos de cores e contrastes inúmeros. Necessidades que nasceram de minha personalidade com “intrigas” para tentativas de descobrir-se. *O que seriam as concepções artístico-geografizantes?* Apresentações de possibilidades reelaboradas por descobrimentos sobre um lugar comum, formas contextualizantes de representações das verdades inventadas.

Com este meu trabalho, não desejo criar conjuntos teóricos (virtualidades) para tão somente serem despejados em práticas, mas pensar sobre as possibilidades de compreender estes conjuntos teóricos em práticas concretas.

► PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para advertir os impacientes, lembremos o marechal de Saxe: Aqueles que cuidam dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tacanhos, entretanto esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o

gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras. (FOUCAULT, 2004, p.120).

Na pesquisa, privilegiei os aspectos qualitativos relacionando conjuntos de materiais que julguei capazes de promover compreensões do fenômeno pesquisado. Com este objetivo, optei por realizar reflexões sobre o professor/lugar e das dimensões filosóficas de sua formação também a partir de algumas realidades específicas de professores de metodologia do ensino, que são da FACED-UFBA, ou atuaram nela, de forma que transparecessem suas implicações e modos aplicativos da vida cotidiana em sua formação e/ou na de seus alunos, segundo suas percepções.

Justifico que a escolha do campo FACED-UFBA se deu pelo motivo de desfrutar em seu espaço, de minhas maiores proximidades com as suas realidades e das relações de pertencimentos que estabeleci. O estudo dessas realidades assumiu características de um processo metodológico que desenvolvi, apresentando presença de múltiplas fontes de *evidências*, em níveis e perspectivas diferentes. As específicas características me serviram como forma de procedência na aventura da escrita desta dissertação.

O mundo é aquilo que nós percebemos. Mas geralmente, não é preciso se perguntar se nossas evidências são mesmo verdades, ou se, por um vício de nosso espírito, aquilo que é evidente para nós não seria ilusório com referência a alguma verdade em si: pois, se falamos de ilusão, é porque reconhecemos ilusões, e só pudemos fazê-lo em nome de alguma percepção que, no mesmo instante, se atestava como verdadeira, de forma que a dúvida, ou o temor de se enganar, afirma ao mesmo tempo nosso poder de desvelar o erro e não poderiam, portanto, desenraizar-nos da verdade. Nós estamos na verdade, e a evidência é ‘a experiência da verdade’. Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade. Se agora eu quisesse, como um idealismo, fundar essa evidência de fato, essa crença irresistível, em uma evidência absoluta, quer dizer, na absoluta clareza para mim de meus pensamentos, se eu quisesse reencontrar em mim um pensamento naturante que formasse a armação do mundo ou o iluminasse do começo ao fim, eu seria mais uma vez infiel à minha experiência do mundo e procuraria aquilo que a torna possível em lugar de buscar aquilo que ela é. [...] o mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 13-14).

Para a pesquisa, realizei na FACED entrevistas com três professores caracterizados como sujeitos-referências. Nas análises das entrevistas, objetivei verificar visões paradigmáticas sobre a formação docente, considerando realces das dimensões do homem ordinário.

Tendo esta pesquisa o caráter de qualitativa, seu resultado serve como um referencial. Segundo Chizzotti (1991, p.76) a pesquisa qualitativa é caracterizada por métodos e modelos de caráter

histórico-antropológico que contemplam dados específicos dos acontecimentos, contextualizando as ideias propostas para investigação. Baseando-se na relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, estes métodos e modelos apreendem e legitimam os conhecimentos.

O modelo inventado para a realização da pesquisa me colocou em um lugar de atmosfera filosófica, na medida em que percebi que estava sendo guiado por princípios abstratos que relacionam crenças e valores sobre as questões ontológicas; oferecendo as evidências da existência das minhas redes de relações (premissas epistemológicas e ontológicas) de conhecimentos, e métodos para apreensões de mundos que citarei, assumindo sentidos conotativos. É com esse modelo, construí esquemas interpretativos para conduzir minhas ações no “mundo” da pesquisa.

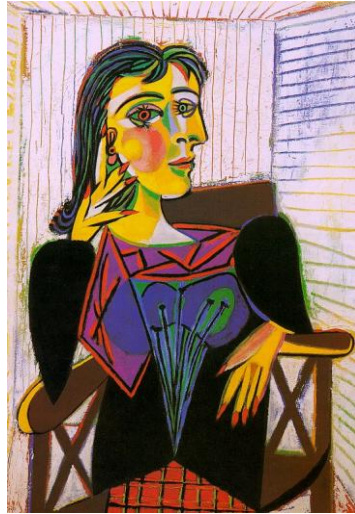
Ressalto que a natureza interpretativa que cito não se encara como uma das particularidades dessa pesquisa, até porque considero toda pesquisa como interpretativa. Denzin & Lincoln (2006, p. 34) apontam que todos os paradigmas “[...] trabalham dentro de ontologias relativistas - múltiplas realidades construídas -, de epistemologias interpretativas (o conhecedor e o conhecido interagem e influenciam-se mutuamente) e de métodos interpretativo, naturalista”.

Ponto também, minha posição nas tentativas para descrição da representação conceitual das realidades, que consiste em revelar visões/ângulos das realidades em que ocorreram, dentro de um esquema teórico, as diversas alegações de conhecimentos e de suas avaliações. E como isso pode se tornar possível? A partir do que chamo de *possibilidades descritivas cubistas*. Minha inspiração artística para essa proposta descritiva, veio da específica história da pintura moderna (1900), da contribuição dos artistas cubistas, sobretudo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963).

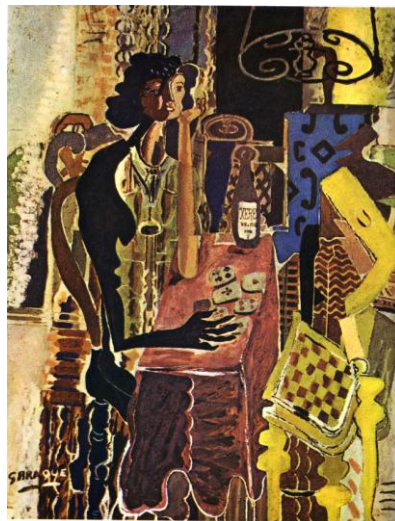
Os cubistas propuseram-se a construir uma reelaboração do espaço de forma bastante sistemática. A apresentação unidimensional do objeto daria lugar à possibilidade de representações das várias perspectivas num único plano (introdução da dimensão do tempo na pintura).

Em suas representações, as figuras que em primeiro plano, convertiam-se em geometrizações que se confundiam com o fundo da obra, podendo dizer que elas se tornavam também o próprio

fundo; e vice-versa. Não mais uma representação do que se tratava de uma visão do objeto, mas do que se sabia dele. Essas mesmas ideias me inspiraram para realizar as descrições, do professor/objeto dentro do mundo/fundo, no suporte das escritas, a dissertação.



Pablo Picasso. Retrato de Dora Maar. Museo Picasso. París.
Fonte: <http://artemais.wordpress.com>



Georges Braque. The Patience - Private Collection.
Fonte: <http://www.wikipaintings.org>

As *possibilidades descritivas cubistas* trazem um único ponto de vista (do pesquisador, e dos pesquisados) por uma pluralidade de visões.

Também para me auxiliar, no decurso dessas possibilidades descritivas, recorri a inspirações mitológicas, sobretudo do deus grego Hermes, porque essa visão cubista da realidade “é divina”. Segundo Beckett (2002).

O mundo nunca mais voltou a parecer o mesmo depois do cubismo. [...] Eles proporcionaram o que quase poderíamos denominar uma visão divina da realidade: todos os aspectos de um tema são vistos simultaneamente numa única dimensão. (p.346).

A figura do Hermes também me ajudou a pensar nas *possibilidades descritivas cubistas*, uma vez que verifiquei, pela história mitológica, o modo como ele lidava com o mundo, reelaborando sentidos. A partir disto criei também o neologismo *hermessibilidade*, que expressa a atitude de agir segundo o Hermes.

Foi a partir da *hermessibilidade* que comecei a pensar sobre as possibilidades articulantes na formação do Professor/Lugar, dimensões naturais (homem ordinário) e construídas (profissional), revelando a importância de *hermessizar* (outro neologismo meu) o olhar, permitir-se ver tantas outras paisagens. A *hermessibilidade* se daria no fato de levar esses novos olhares para outros tantos lugares.

As *possibilidades descritivas cubistas* e a *hermessibilidade*, são contralógicas transgressoras. São ricos empobrecimentos de fundamentos, incondicional a predefinições dos sujeitos em sentidos temporais. Estas duas formas me impulsionaram pensar em estratégias que me conduziram na jornada da escrita, por caminhos que exigiram clarezas nas decisões. E essa minha demanda, me levou a constituir espaços para elaborações dessas clarezas.

O que tenho a dizer sobre minhas estratégias para as entrevistas com os professores? Inicialmente, que os entrevistados foram Professores de metodologias do ensino das artes e da geografia. Justifico que a escolha dos professores, das específicas áreas, foi feita pensando em celebrar as minhas expectativas para possibilidades de comunhão (arte-geografia) propostas nesta dissertação. Eles foram selecionados de forma que acreditei que atenderiam a representatividade de seu conjunto, frente também ao fato de suas disponibilidades, em meio a um longo período de greve dos professores e técnicos administrativos nas Universidades Federais. Justifico ainda, que a escolha de professores da específica disciplina, metodologia do ensino, foi por considerar, com base também em minha experiência, que seriam os mais adequados exatamente, por serem os orientadores dos estágios curriculares de seus cursos. Por esta condição, eles desfrutaram de uma privilegiada posição diante dos formandos, propondo e auxiliando no desenvolvimento de intervenções para suas práticas educativas e as reconhecendo por meio de relatórios de estágios.

Estou bem certo de que os relatórios de estágios poderiam servir, grandemente, para esta pesquisa, contudo seria bastante complicado realizar as leituras destes, considerando que o *kronos* tem me perseguido; sendo assim, resolvi ouvir daqueles que tiveram acesso a esse instrumental e que poderiam, em algum momento (e assim aconteceu com alguns), citar suas percepções das implicações e aplicações da vida cotidiana na formação de seus alunos, se constituindo professores.

As entrevistas foram realizadas individualmente, e gravadas em vídeo. No princípio da pesquisa, a elaboração da estrutura das entrevistas foi dividida, basicamente, em três partes: A primeira, buscando a valorização das ações ligadas às experiências; a segunda, as concepções acerca das aprendizagens; e a terceira, ligada a caracterização das organizações práticas relacionadas aos aspectos da cotidianidade.

Considerando as formas com que venho desenvolvendo este trabalho, apontando meus atos políticos, ressalto a importância de explicitar a dimensão criativa exigente nas pesquisas em campo, que transcende as questões do recolhimento de material empírico e sua apresentação em textos redigidos *Ipsis litteris*. Sendo assim, a minha atitude para honrar essa dimensão criativa nas interpretações, reconhecendo-as como algo construído, me conduziu ao desenvolvimento de pré-ensaios a partir de observações do território/FACED.

Minhas idealizações interpretativas partiram desses pré-ensaios, que se transformaram em perguntas para as entrevistas semi-estruturadas. O propósito de desenvolver essas entrevistas foi lançado para se pensar em maneiras de recriar esses pré-ensaios, construção de meus documentos interpretativos para a pesquisa, assumindo nas *possibilidades descritivas cubistas* influências formais de narrativas mais impressionistas. Quando me refiro a essas formas na narrativa, não faço segundo as questões propriamente ditas sobre os gêneros literários, mas de uma categorização estilística do texto. As questões estilísticas nascem nos gêneros, elas seriam certas ampliações de particularidades do gênero, suas ordens internas, o que está reunido em sua forma.

A influência impressionista na narrativa traz um naturalismo realístico, mas não a nitidez que contemplamos no que podemos chamar propriamente de realismo. Assumo nela os desfocos, comuns de capturas de impressões fugazes da vida cotidiana em movimento. E considerando que

se trata de questões estilísticas, utilizando o etimo do termo, estilo (*stilus*, do latim, para referir a um específico instrumento metálico usado para escrever e produzir desenhos) é que risco, marco neste suporte para as escritas das minhas impressões, desfrutando do que venho chamando de *possibilidades descritivas cubistas*, apresentações das visões de diferentes ângulos do objeto num mesmo plano, de maneira articulada e em partes sobrepostas.

Não seria honesto em dizer que deixei o campo/mundos, território/instituição formadora e professores/lugares se mostrarem, por meio do que colhi como material empírico, para então poder fazer as interpretações. Não, eu fui para o campo/mundos com um pano de fundo que orienta as minhas ações, possibilidades pensadas como pesquisador. Contudo, o que vivenciei nas entrevistas se tratava também de um outro lugar das ações, um lugar do campo das atualizações (CARVALHO, 2001). Sendo assim, o que propus para o tratamento do material empírico, pescado nas linhas e entrelinhas (impressões) das narrativas, nas entrevistas, foi que desenvolvesse sobreposições e articulações, que se transparecessem e fossem traduzidas como verdades inventadas por meio da hermossibilidade, resultando em compreensões artístico-geografizantes.

A voz que se construiu neste trabalho de pesquisa pertence a lugares distintos, que foram recriados no espaço do texto da dissertação, revelações da minha presença como Professor-pesquisador-homem ordinário e dos participantes que ganharam espaço para serem por si mesmos, formantes dessa estrutura textual performática, transcendente aos nossos próprios lugares e cenários. Essa performace me aproximou, na escrita, a concretudes, corporificação dos “eus” que desfrutam de horizontes mutáveis, levados para o campo da pesquisa e são recriados nele. A escrita polifônica e polissêmica resultante das interações entre os meus “eus” e dos “eus” dos entrevistados, resultou em descobertas de formas de nos tornamos, uns para os outros, elementos compositivos para criação de ponto de vistas, esquema para anunciar o meu mundo da pesquisa e para justificar suas relações.

Hegel dizia que todo mundo diz Eu, e dizendo Eu diz o que todo mundo diz; dizendo Eu, absorve alguma coisa que não é dele, um vocábulo da linguagem. Em que medida ele é capaz de apropriar-se realmente dessa linguagem, de torná-la realmente sua, é outra historia. Mas sei que o individuo socialmente definido tem, ao menos virtualmente, a possibilidade de ser algo que não a sua definição social, sem nunca poder fugir inteiramente dela; portanto, ele é virtualmente uma subjetividade. Além do mais, sabemos que ‘detrás’ de tudo isso está a *psyché* inconsciente, pela qual aquele que encontro, ou eu mesmo, se submerge de novo no universo que é, e ao mesmo tempo, próprio e não

inteiramente próprio, já que nele se inclui uma infinidade de outros seres humanos. Aqui há então um magma: uma totalidade não muito bem ordenada, que não podemos decompor em conjuntos, submetida a uma lógica conjutista-identitária (conjutitária). A realidade do 'sujeito humano' é uma realidade magmática. (CASTORIADIS, 1999, p.36).

Considerando o caráter dessa dissertação como de introduções a conteúdos das dimensões filosóficas da formação do professor/lugar, lançada na esperança do desenvolvimento de aprofundamentos numa futura tese de doutoramento, reservo formas, com que venho elaborando, para solucionar alguns problemas de cunho metodológico que possam ter ganhado realce.

Na elaboração das estratégias para o desenvolvimento das entrevistas, resolvi apresentar as possibilidades de utilização da linguagem imagética como um instrumental para auxiliar no acesso ao material empírico. Ao invés de somente perguntas, utilizei também imagens, acreditando que as formas sensíveis nesta linguagem poderiam propor diálogos entre os modos que diz da própria imagem e a sensibilidade do espectador, um desenvolvimento do que surge aos nossos sentidos como metáforas. Essa tarefa se estabeleceu sobre as funções das imagens como estratégias para promover reconhecimentos e memórias. As imagens foram apresentadas para serem tomadas como índice da arquitetura das experiências de vida dos entrevistados.

E em quais fundamentos alicersei as escolhas das imagens? Todas as imagens são compostas por signos icônicos que nos informam, considerando o modo epistêmico de sua função, e estes aparecem para se inteirar com as nossas experiências. Neste sentido, nenhuma leitura de imagem nos coloca numa posição passiva diante das informações que ela contém, nos sensibilizamos e realizamos zonas de realidades, frente a nossa visão construída de mundo. Essa questão me ajudou também no que toca ao rigor, segundo a minha sugestividade na escolha de imagens que pudessem oferecer respostas pensadas para o desenvolvimento da pesquisa. A imagem é aberta para lhe ser atribuída sentidos, ela foi encarada aqui como um objeto artístico, aonde se pretendeu atingir dimensões de uma provocação estética além da funcionalidade.

Ponto, também, que o espectador seleciona e articula, da imagem, aquilo que mais lhe interessa, segundo o seu repertório, e é na verificação desse processo de seleção que desenvolvi as interpretações, incorporando nossas formas de ver. Sendo assim, acreditei na possibilidade de promoção de diálogos com os entrevistados, por meio dos tratamentos do material no texto, significações do nosso ser-mundo que foram evocados também nas imagens.

Minhas estratégias, para o desenvolvimento interpretativo com base na linguagem imagética, nasceram também como possibilidades para formalização das minhas ações para/na pesquisa. O enfoque dessas possibilidades formalizantes esteve nas totalizações do conteúdo apreciado nas entrevistas, e estes foram mobilizados voluntariamente, formando enquadramentos involuntários de concepções e valores, constitutivos da identidade dos entrevistados, e revelando certas dimensões dos debates travados no cenário da vida cotidiana, percepções de elementos formadores diversos, considerando as suas historicidades.

Como tratei na escrita as informações que pesquei da oralidade dos entrevistados?

É importante considerarmos as diferenças das formas de se dizer destes modos, oral e escrito, contudo ressalto que se trata de linguagem, e que considera seu pertencimento cultural. Sendo assim, posso falar em relações análogas entre estes modos por causa do espaço-tempo, pensando numa escala maior. Contudo, tratando de escalas menores, digo que nas escritas dessas narrativas perdi certas potencialidades existentes na fala, como os aspectos não-verbais (paralinguísticos) e as propriedades acústicas (prosódicas), para verificações rítmicas nas narrativas. Grande foi esta tarefa, de realizar o tratamento na escrita, em limitados parágrafos, daquilo que foi falado.

Para que não sofresse tanto com a questão citada, assumi o desejo de não realçar, nas estratégias pensadas para tratamento do conteúdo das entrevistas, estes modos diferentes de dizer, mas sim o fato de que não se perdem por suas diferenças no que toca em serem linguagens da linguagem. Neste sentido, criei no suporte das escritas um espaço para as narrativas que contém este outro mundo do acontecimento, expresso pela linguagem oral, considerando a ideia de mundo dentro de outro mundo. Então temos a experiência humana dos entrevistados contemplada em diferentes modos do dizer, rerepresentadas nas minhas ponderações. E sendo assim, peço para os leitores que confiem subir em meus ombros, para enxergarem com os seus próprios olhos as coisas que estão postas nas linhas e entrelinhas da dissertação.

Diante desse instrumental metodológico, atrativo-projetivo, o complexo humano dos entrevistados, consciente ou inconsciente, foi divulgado em totalidades que estabelecem mundos de presenças, sentimentos e emoções desencadeadas para serem consideradas intelectualmente, sem se fecharem, porque apresentadas como aspectos de vida fluida. Neste sentido, o instrumental imagético teve como principal característica a abertura para o acontecer das entrevistas, possibilitando sugestões do ser dos sujeitos para os escritos.

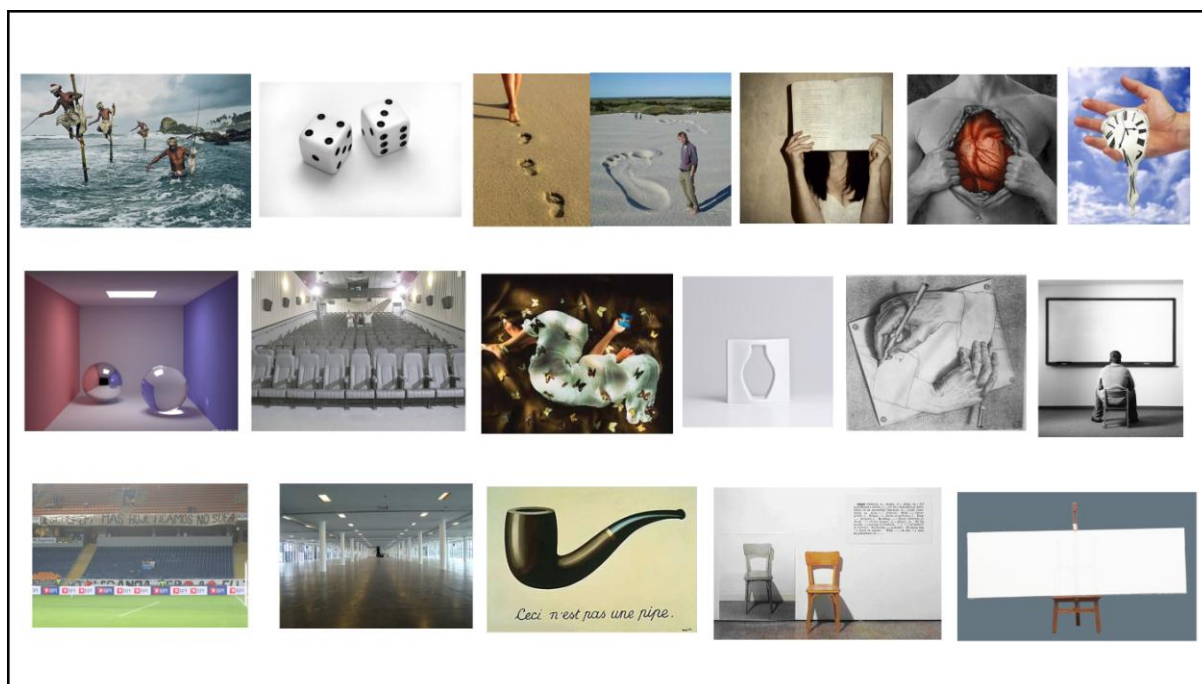
As entrevistas foram divididas em quatro momentos intitulados de: *Diretivo*; *Relacional*; *Projetivo*; e *Multicomplexativo*. Em todos eles os entrevistados levaram em conta, nas suas narrativas, as aberturas para considerarem as dimensões do profissional docente e/ou do homem ordinário que é. No primeiro momento, *diretivo*, porque estabeleci certa direção com as perguntas pontuais. Foram realizadas seis perguntas que tocaram às questões da valorização das ações ligadas às experiências:

- 1) *O que lhe motivou a ser professor?*
- 2) *Exerce outra profissão ou se envolve em outra atividade?*
- 3) *Como você desenvolve o relacionamento das dimensões do homem ordinário e do profissional docente?*
- 4) *Em sua opinião, qualquer pessoa pode se tornar um professor? Quais atributos são necessários?*
- 5) *Você participa de algum grupo nesta instituição? Se sim, o que se discute nele? Ele tem contribuído para a sua formação e aprendizagem docente?*
- 6) *Quais foram às mudanças mais marcantes que ocorreram no seu modo de ser professor, considerando os anos da sua experiência e como compreende os fatores que colaboraram para que isso acontecesse?*

No segundo momento, *relacional*, apresentei 11 eixos temáticos: Maiores desafios, Formação docente, Organização e produção do ensino, Relacionamento com os educandos, Saberes da vida cotidiana e formação docente, Expectativas profissionais, Extensões da sala de aula, Matriz Curricular, Ambiência Universitária e formação docente, Suas relações de pertencimento com a FAGED, Sentimentos e emoções.

Estes eixos foram apresentados com crença de que seriam portadores de fortes significações, no específico campo da formação docente, objetivando desempenhar função de conectores para as narrativas das experiências dos entrevistados e aos da representação visual das imagens oferecidas. Ao todo, foram apresentadas dezessete imagens, todas dispostas ao mesmo tempo diante do entrevistado, e este realizou a seleção de onze, segundo o número dos eixos temáticos. Na medida em que realizava essas articulações eliminavam-se imagens de que se utilizou, restando no final apenas seis.

Quadro geral das imagens



Fonte: internet (especificado nas referências).

No terceiro momento na entrevista, intitulado de *projetivo*, foi solicitado ao entrevistado que relacionasse metaforicamente as seis imagens restantes, uma de cada vez, as suas experiências de vida, considerando as dimensões do profissional docente e/ou do homem ordinário. Esta etapa diz respeito às possibilidades de “iluminações” das imagens no plano das experiências dos entrevistados. Vejo essas iluminações como as ações semelhantes ao que ocorrem em projeções cinematográficas. É importante se frisar que as imagens não podem ser os planos de projeções, porque elas dependem dos sujeitos para significarem algo. Sendo assim, entendam que plano de projeção é o lugar das significações, e este lugar é o próprio sujeito, que perante estes estímulos se encontram sempre antecipados às suas ações, porque são possuidores de repertórios. O que ocorreu então foram as articulações de certos componentes deste repertório de experiências na vida.

Na condição de pesquisador, *de que forma pode reduzir as deformações (deturpações nas leituras interpretativas)?* Fazendo uso da forma utilizada (não exclusivamente) pela geografia na cartografia, chamada de projeção cilíndrica. Esta forma de projeção me ajudou a compreender e a elaborar a explicativa que as realidades do plano das experiências, contendo seus distanciamentos entre os elementos compositivos do repertório dos sujeitos, podem se envolver nas imagens mantendo suas equidistâncias. Isso porque, sendo considerada a projeção cilíndrica,

teríamos o plano das experiências como um mapa (com indicações de paralelos, referentes nesta pesquisa, a dimensões do homem ordinário; e meridianos, referentes a dimensões do profissional docente) desenhado numa folha de papel com todas as suas correspondências de realidades que gozam de distanciamentos, envolvendo-se a imagem (consideradas como realidades circulares, de possibilidades infinitas), semelhante ao globo, possibilitando outras representações conservando-se as suas escalas.

Por fim, no quarto momento, *multicomplexativo*, desenvolvi uma conversa bastante informal com o entrevistado, acerca da seleção de algumas imagens e de algumas colocações pescadas dos momentos anteriores. Esta etapa foi pensada para promover situações de comparações e de contrastes, e o seu resultado (encontro das nossas ideias) foi transformado pela minha inventividade em ingredientes diluídos na dissertação; considerem que comparações são feitas perante coisas que se correspondem; e contrastes se dão por coisas diferentes. Diante disso, chamei este quarto momento, inicialmente, de Comparativo-contrastivo, porque me faltava uma palavra melhor que pudesse expressar a proposta de lidar com situações diferentes num mesmo plano.

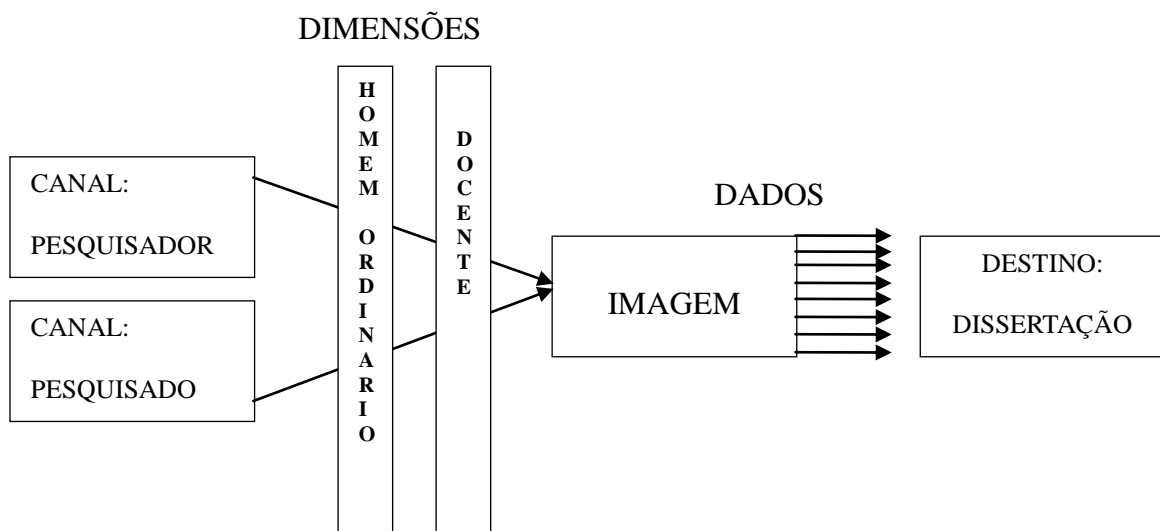
Como cheguei a denominação de multicomplexativo para essa quarta etapa? Durante a pesquisa entrei em contato com realidades de conteúdos do sistema de telecomunicações, e estes me inspiraram nas formas para o desenvolvimento explicativo desta etapa. Diante daqueles conteúdos resolvi tomar, em roubo criativo, as realidades funcionais dos canais de dados, especificamente de um tipo de cabo chamado de multiplexador. Os cabos de dados servem de ponte entre fontes de informações e o seu propósito. No tempo em que se iniciou a utilização de cabos de fios para as comunicações, os sinais eram transmitidos em canais diferentes. Hoje é possível se utilizar diversos canais em uma única “ponte” (um princípio da *hermessibilidade*).

Como a realidade dos cabos multiplexados se correspondeu a esta etapa da entrevista? Cada imagem assumiu função de ponte para diferentes canais de informações sobre as minhas realidades de vida e dos entrevistados. O destino dessas informações foi o espaço desta dissertação. Uma vez que as informações passaram por uma única ponte, elas tornaram a sair para esse destino, de forma novamente separadas, e para serem assim encaradas, tiveram que ser codificadas em uma frequência (tempo) das minhas expectativas como pesquisador, realizando certas atribuições.

Os múltiplos sinais foram os elementos compositivos de nossos repertórios, formando um fluxo de dados, que passaram pelas imagens, uma de cada vez como plataforma entre o conteúdo e o seu destino, para serem processadas promovendo possibilidades de novos dados também. Com isto, posso dizer que os novos dados que surgiram foram frutos de certas assimilações de opiniões durante o acontecer das entrevistas. Este assunto, das influências/interferências, no campo das telecomunicações é encarado como um problema. E semelhantemente, podemos dizer que também podem ser vistas da mesma forma nas pesquisas científicas, contudo ressalto que para o método proposto neste trabalho, as interferências são bem vindas, considerando o seu espaço-tempo, porque reforça as intenções de assumir as plenitudes dos que se envolvem na pesquisa: pesquisador e pesquisados, traduções da essência da Educação, que são os encontros.

As “interferências”, citadas acima, foram de grande valor para o estabelecimento de realces das naturezas polifônica e polissêmica da escrita, resultante das interações entre os meus “eus” e dos “eus” dos entrevistados.

A figura a seguir ilustra o entendimento desta quarta etapa:



As considerações sobre as representações nas imagens realçaram certos relevos do cenário da formação docente. Estes relevos apareceram nos ensaios como reflexos de realidades singulares, e com porções que podem ser encaradas como genéricas. Diante disso, parti da premissa de que as articulações das imagens, potencialmente abertas a possíveis leituras, às experiências de vida

dos entrevistados, confeririam valor e coerência às intenções de promover aberturas na pesquisa sem perder de vistas o rigor.

Nos *ensaios*, apresentados a partir da próxima seção, formalizo novas criações lexicais (por discursos atípicos em que descrevo meus esquemas) destinados a objetivações de subjetividades, de possíveis formas avaliativas sobre os mundos que somos e em que nos inserimos, para a formação ordinária/docente.

◆▼ ENSAIOS

Os ensaios foram pensados com objetivos de apresentar sentidos amplos nas abordagens dos conteúdos, constituições de macroestruturas para a dissertação. Nos ensaios procurei evidenciar o processo da pesquisa, e foi nessa evidência que se constituiu o produto do trabalho dissertativo, por categorias em que foi possível realizar apresentações panorâmicas e sumárias sobre questões das dimensões filosóficas da formação docente.

Por estas categorias, não só apresentei introduções a conteúdos, mas também procurei nas exposições (realces) desenvolver sentidos avaliativos, dos próprios conteúdos e das minhas ações sobre eles, como pesquisador/homem ordinário, por meio dos textos expandidos em uma ordem oscilante, entre os mundos concretos e abstratos, da formação docente. Tendo em vista que o processo da pesquisa se estruturou como produto, o que lhe escapou são ressonâncias que expressam valores objetivados para visualizações das maneiras como procedi na aventura da pesquisa. Condições favoráveis foram por mim inventadas, com premissas epistemológicas e ontológicas, para constituição de espaço de reflexões de ideias, submetidas por representações metafóricas de possíveis realidades, em que se agruparam razões, julgamentos e provas.

As argumentações sobre as representações metafóricas foram realizadas segundo uma lógica, definida por *blocos de ensaios*, em que pudessem formar um encadeamento das muitas vozes que emergiram como “redescobertas” constitutivas do meu repertório. Para o estabelecimento desse encadeamento, nos escritos da dissertação, ancorei *os ensaios* tematicamente nas dimensões filosóficas da formação do professor/lugar, proporcionando aberturas e encaminhamentos conclusivos de ideias.

Levantei com as categorias geográficas, questões que encarei como unas e múltiplas, que constituíram um corpo referencial com pretensões de expressar possibilidades analíticas das dimensões filosóficas da formação docente, pensando na ideia da equivalência de conceitos. Desejei criar verdades inventadas!

Considerando a importância de um encadeamento lógico, apresento o primeiro bloco de ensaios como espaço para abertura de ideias com minhas densas subjetividades, revelações de

experiências que influenciaram minhas formas de proceder no mundo da pesquisa. Na sequência, no segundo bloco, três ensaios categorizados como metodológicos, em que desenvolvo abordagens que revelam concepções e esquemas de fundamentos para a pesquisa. Por fim, trago o terceiro bloco com cinco *ensaios* (centrais na dissertação) com questões para se pensar o professor/lugar.

▼ ENSAIOS DE ABERTURA

Não existiria som/ Se não houvesse o silêncio/ Não haveria luz/
Se não fosse a escuridão/ A vida é mesmo assim,/ Dia e noite, não
e sim.../ [...] Nós somos medo e desejo,/ Somos feitos de silêncio
e som,/ Tem certas coisas que eu não sei dizer...e digo.

Lulu Santos

Neste primeiro bloco apresento cinco ensaios, escritos com minhas densas subjetivações objetivados na experiência, tempos de escritas distraídas, de um processo espontâneo que aos poucos foi se sistematizando, e das inspirações ocorridas durante o período do mestrado. Sempre estive crente da importância de desenvolver essa pesquisa, na medida em que introduzir possibilidades de um diferente olhar com respeito à compreensão das dimensões filosóficas da formação docente, trazendo assim avanços à literatura deste assunto, no sentido das contemplações e reflexões dialógicas acerca de seus conteúdos. O desafio de escrever este extenso “poema científico” se tornou algo vivificante, pulsante, inquietante que me conduziu a viva curiosidade.

► AFIRMAÇÕES POSITIVAS DURANTE A SELEÇÃO PARA O MESTRADO

Ouve apenas superficialmente o que digo e da falta de sentido nascerá um sentido como de mim nasce inexplicavelmente vida alta e leve. A densa selva de palavras envolve espessamente o que sinto e vivo e transforma tudo que sou em alguma coisa minha que fica fora de mim.

Clarice Lispector

Qual a primeira coisa que se costuma dizer quando começamos os nossos dias? Bom dia! E foi assim que aquele dia começou, sem pensar o quanto poderia ser difícil. Há um forte desejo de sempre recomeçar os dias sem entraves. Todos os dias, tenho que renovar o meu contrato com a vida, e receber dela cartas de recomendações. Essas cartas vêm impressas no corpo e nas formas de ser das pessoas com quem me deparo; elas me cercam.

Os resultados que obtenho na vida são frutos das constantes afirmações que utilizo, constituindo minhas crenças. Dentre elas, a de que preciso do amor que faz morada em mim; um amor singular. Nestes dias de afirmações para construir minhas crenças, necessito de muito *Eros* para manter as necessárias relações com as cartas de recomendações.

No dia em que fui fazer a prova escrita para a seleção do mestrado, parti para a FACED com minhas afirmações positivas. A manhã já se tinha iniciado com aquelas perguntas desafiadoras da vida: como acredito que será o dia? A busca por respostas que nunca poderiam ser de fato, porque pertencentes ao campo do virtual, me possibilitou acesso à chave de cor preta guardada numa escuridão, em meio a garrafas de vidro quebradas, espaço de um automóvel feito lua de prata. Abri os olhos na escuridão e percebi que não havia chave alguma. Foi então que comecei a filosofar sobre a ideia de procurar algo de cor preta na escuridão, inspirações de Guimarães Rosa, sabendo que não se encontrava lá, mas que o acharia. Já sentado para realizar aquela prova, entrevistei alguns autores que se encontravam comigo naquela hora, todos tinham a minha voz e estavam num corre-corre como eu. – cuidado, o tempo (*kronos*) quer lhe engolir!

Havia do lado de fora do meu ser, uma canção de silêncio que me encorajava para alcançar o resultado esperado. Não fiz rascunho e estive sozinho com as expectativas. O dia em que soube do resultado dessa etapa houve aquela maravilhosa visão, de um abrir do céu em plena sinaleira, uma promessa de chuva frustrada pelo sol que se escondia por detrás das nuvens. O celular não

suportou ficar calado, então tocou e anunciou aquela minha vitória.

Quando vi a lista dos aprovados, reconheci muitos amigos e os reencontrando no dia da prova de língua estrangeira, pude perceber que grande parte alimentava, mais ainda, com afirmações positivas, minha crença de que passaria para a etapa seguinte. A FACED apresentou-se de outra forma para mim, pude encher novamente minha garrafinha de água que se esvaziava, seus corredores já tinham se tornado palmilha para os meus pés; para caminhadas de livros na mão e dicionários para traduções, imagem de um cotidiano com uma familiar música mística de presenças, dançada nas varandas do meu ser; dança de louco com rebolados de alegrias indizíveis, de experiência estética que não se reproduz na escrita ou na oratória. Um sair do mar e um caminhar sobre a areia da praia, sem estar nas mãos a vasilha com água para lavar os pés, porque a areia que ficou neles agarrados, revelação do lugar da caminhada, não me incomodava. Eu estava fazendo aquela seleção pela terceira vez e isso não me envergonhava. Tudo era uma questão de data. Qualquer hora se pode ir ali ou estar aqui mesmo, para perceber pessoas esperando por algo.

Na vida há uma imensidão de esperas entre sons e imagens que não estão sendo discernidos, mas sempre tive a certeza de que instrumentos da música mística eram mais claros. Vejo que existe em meio à imensidão de esperas, um convite de cada dia, para nos tornamos criadores de celebrações. O meu caminhar capengante, com pequeno saco na mão, de poucas literaturas que consigo carregar explicitamente, é marcado por cautelosas freadas re-iniciantes, alimentadas por frutos que não cultivei, porém, que tenho pago o seu preço. Imagine a situação, em que adiantando os meus passos, pude ir até o portão de cor de ar, e abrir o seu cadeado, um poder agora tomado e contido.

► DESFILE DAS INSPIRAÇÕES

Um menino caminha/ E caminhando chega no muro/ E ali logo
em frente/ A esperar pela gente/ O futuro está...

Toquinho

Lembro-me das paradas de 7 de Setembro e de 2 de Julho em Salvador, dos maravilhosos momentos em que pude desfrutar com o meu pai. Algo tremendo acontecia ali, e ressoava para o futuro que agora se tornou presente. Sendo eu uma pequena criança, que desejava ansiosamente ver o desfile, me encontrava em estados atribulantes, porém, edificantes. Sempre em minha frente, havia aquela multidão que formava uma espécie de paredão, e tentava olhar pelas brechas que se formavam entre as pernas das pessoas, mas era sempre uma visão fragmentada que não satisfazia a minha vontade de ver, de conhecer. Então meu pai, atento a minha dificuldade, costumava me tomar em seus braços e me colocava sobre os seus ombros, então tudo se tornava mais visível.



Fotolembraças
Fonte: blogspot.com

A objetivação dessa experiência se tornou componentes das minhas crenças, dirigindo modos de perceber a construção do meu repertório de inspirações. As inspirações são presenças no discurso. Neste sentido, tomo este relato de presenças alicerçadas, sobretudo nas relações afetivas de um pai, que põe seu filho nos ombros para ele poder ver melhor, do que de relações de poder que ele tinha para me fazer ver. Desta mesma maneira, digo que durante a minha vida, em especial aqui, como pesquisador, estive diante de conteúdos que almejei/almejo compreender, mas que na sua frente havia/há paredões que, com a minha pequenez/falta de maturidade, me

impediam/impedem de vê-los. E semelhantemente ao que ocorria naquelas paradas, tive/tenho a graça de poder subir nos ombros de autores, professores e amigos. Todos eles me têm ajudado a ver melhor. O maravilhoso disso também está no fato de que uma vez nos ombros dos autores, repetimos essa atitude de se colocar sobre. Tantos também subiram nos meus ombros e puderam ver assuntos dos quais tenho uma carga maior de leitura.

Esse modo de ver constitui também nossas verdades, que nada mais são que as opiniões de outras pessoas que assimilamos em nosso sistema de crenças. Essa ideia de ver os conteúdos nos ombros dos autores pode parecer bastante de inspiração iluminista, mas, como já citei, minha relação aqui nasceu da afetividade, contudo também não quero negar essa outra possibilidade da relação do “poder dos gigantes”, que pode contradizer o discurso que apresento nos ensaios, fortemente inspirado na fenomenologia. Aqui não há esse temor, porque faço desse espaço para o discurso que revela minhas densas subjetividades, como espaço em que me autorizo a contradizer-me, na plenitude do ser homem ordinário traidor das palavras nos atos e dos atos nas palavras. Ainda que se possa pensar nas relações de poder dos gigantes, de sua alta estatura e grau de amadurecimento (força nos ombros para suportar pesos) não poderemos negar que olhos continuaram sendo os nossos.

As minhas compreensões têm sido forjadas assim, entre o calor dos homens que formam os paredões e os que me fazem ver sobre eles. O processo dessa pesquisa tem sido desta maneira: com fortes emoções brotando em mim sobre os ombros dos outros. E quem às percebem pensam, como ocorria naquelas paradas, que eu choro de emoção porque estou vendo o caboclo/conteúdos. Não, não é! – estive/estou nos ombros de alguém que é comprometido comigo; que se preocupa em me fazer ver melhor. Estou comprometido e preocupado semelhantemente agora, quero que vejam o que estou vendo! Vejo o Professor/homem ordinário como um lugar, um mundo a sua maneira que não pode ser conhecido, mas compreendido.

► PROVA PÚBLICA DO MEU SER

É preciso coragem para crescer e tornar-se o que você realmente é.

E. E. Cumming.

“O caráter de um homem é o seu destino” (HERÁCLITO). Esta frase se tornou uma verdade governante e reveladora para a minha vida. Homem que procede num tempo em que busca adequar sua prática como pesquisador e docente, de maneira que encontre correspondência com as novas realidades de mundo, porém destoando à sensibilidade frente à vulgaridade do presente. Travo constantemente a batalha entre valores antigos e novos. Vejo a docência como uma devoção ao ensino, impregnada de honra e virtude. Leciono há 15 anos, e tenho desfrutado na vida de compor a minha história profissional como quem escreve um livro, páginas de cada momento do meu ser homem ordinário. E nesse instante, tão oportuno, tenho o prazer de contemplar um dos meus capítulos como aprendiz.

Foi em 2011, numa reunião do grupo FEP (Formação de Professores em Exercício), que obtive a lição que romperia a ideia da necessidade de fortes fundamentos. Ideias de que poderia caminhar sobre as gramas, simples manifestação da vida cotidiana, ao invés de caminhar somente por onde os grandes homens caminharam. Contemplar outros nomes que podem ser chamados de forma generalizante de colegas, ainda que não tão conhecidos; de nomes expostos nas entradas das portas do mundo das possibilidades, mundo de ambições e conquistas traduzidas em contribuição para a construção de significados. *Como me lembrarei de todos eles?* Quando deles me esquecer, de suas maneiras diferentes de verem o mundo, porque estas maneiras já se tornaram minhas; integrei a todos neste corpo/livro expresso para a introdução de uma vida particular. A história deles é agora a minha história, compostas também pelos gracejos e frivolidades que desafiavam os verdadeiros sentidos do reunir-se; de comportamentos outros que tiram a atenção e integram o pano de fundo de momentos do acontecer.

Todos nós fomos alvos de lições e acredito que todos usaram de suas inteligências para aprendê-las. Como pesquisador, me pergunto: qual o valor do que se aprende? E justifico com base nas contribuições deixadas pelos grandes homens da história, no fato de terem se tornado homens que fizeram a diferença no mundo em que estavam inseridos. O meu reconhecimento de estados da realidade sempre residiu nas minhas expectativas, das formas em que expondo o meu

livro/corpo desenvolvia resumos, na tentativa de reaver o acompanhamento das coisas de fato, emprestadas porque nos tornamos dignos de confiança.

Até onde vai essa crença? Qual é a minha base; dimensão do ser profissional ou do ser homem ordinário? Acredito que seja na dimensão do ser homem ordinário. Onde quase sempre não alcançamos o que desejamos, contudo recebemos o que necessitamos, o que me fizeram crer. Não quero ser um frustrador de minha própria expectativa, não quero falhar comigo mesmo, e esta atitude mostra a base da crença do homem ordinário, que deseja honrar a qualquer custo o que diz e pensa. Existe este poder em nossas mãos, de sermos sempre “vitoriosos”, um fingir do poeta compondo seu poema. É o problema que enfrentamos ao ter que realizar avaliações, que não deveria dar ênfase a comparações.

Meus erros são concebidos como ponto de partida para o acerto. Muitas vezes o percurso da aprendizagem é marcado por erros; seu reconhecimento já é uma aprendizagem em si. Gosto da ideia de auto-avaliações, do critério de grau de sua autonomia e participação nos processos, do desenvolvimento das capacidades de julgar, de aprovar ou reprovar pelo poder conferido. Finalmente, quando chega essas horas das autoavaliações, prova pública do nosso ser com direitos de pensar sobre si, admiramos as perguntas inquietantes, desejando alcançar suas respostas, mas descobrimos que, por um forte desejar do que queremos apresentar como resposta melhor, trapaceamos sem sentirmos uma profunda decepção, encorajados pelo ego que muito nos serve.

Frente a esta situação, trapaceio, fazendo perguntas acreditando ter as respostas; perguntas ao meu currículo. Anos se passarão e esta questão não será camuflada porque demiti as supostas perfeições do meu ser, competências arrecadadas de fundos de uma vida nada transparente, assídua em cerimônias de revanches com promessas de contribuições. E que me obrigo a reconhecer como em espelho, que ela agora, tem se tornado plena em virtude e princípios que me dignificam como homem ordinário, sujeito a reescritas do seu ser, onde reencontro as presenças de minha história, das vidas que se prolongaram; pessoas que se tornaram pilares da minha estrutura de vida.

► COISAS DE MENINO AMARELO

A primeira orientação para ajustes dos textos, pensando na qualificação do mestrado, foi desenvolvida na sombra de Eros. A pesquisa esteve num solene lugar da dimensão do homem ordinário que também éramos: orientadora e orientando. A introdução da orientação se misturou à introdução da pesquisa, ali sendo ponderada frente a ideais, que acredito ser a sua melhor expressão como “coisas de menino amarelo”. Foi assim que a orientadora chamou minha forma de estruturação da introdução, onde apresentava preocupações em anunciar as relevâncias acadêmicas e sociais.

Foi maravilhoso perceber que o intenso amarelo do menino foi integrado naquela manhã de sol, com especial amarelo incandescente. O sol se auto-convidou para um quiosque em frente ao mar, contraste entre as naturezas do mundo virtual dos textos e o mundo das nossas atualizações, que abusadamente refletia o seu brilho no suporte das presenças de nossas escritas.

Como é a forma de agir na pesquisa segundo o menino amarelo? A expressão *menino amarelo* teve sua inspiração na história do nascimento das revistas em quadrinhos, atribuído ao ilustrador americano Richard Fenton Outcalt. O personagem, *the yellow kid*, inicialmente “era mudo”, não haviam textos escritos em balões para acompanhar as sequências de suas imagens, contudo o autor sentiu a necessidade de melhor organizar as histórias e guiar os leitores. As histórias seriam contadas em balões, e estes “explicariam” o que já estava posto nas imagens. Assim se constituiu o que seria uma forte característica para a produção de histórias em quadrinhos. Naquele início, as histórias eram narradas em terceira pessoa, com o passar do tempo, em 1896, a história seria narrada pelo próprio personagem, em primeira pessoa, ganhando mais personalidade.

O que aprendi com isso? Que relevâncias não se dizem, elas devem aparecer. E que preciso assumir o que digo. Este dizer assumido inclui as citações que realizo de diversos autores. Assumo esses fragmentos que se completam com minhas experiências, textos constituintes das histórias que acredito e que podem orientar e esclarecer meus leitores.

► O SABOR IDEAL NAS RECEITAS



Sal

Fonte: <http://cs.i.uol.com.br/cienciaesaude>

Saudades de todos com quem aprendi e dos sonhos que sonhamos acordados em plena vida adormecida, neste espaço das lembranças. Essa é a minha primeira impressão. Agradecido é a segunda, considerando que fui alvo de respeito e amizades conquistadas.

Quando pensei a escrita do projeto para a dissertação confesso que estive com base mais em valores do que em fatos. Minhas autorreflexões iniciais me conduziam a descobertas que até então não sabia falar. Acreditava que tinha muito discurso e pouca vida, muita letra e pouca vivência, e que estava no mundo, e o mundo em mim, em planos ideais.

Almejava algo que ainda não tinha visto, desejava caminhos que acreditava serem o certo, mas o que era/é o certo? Onde aprendi essa consciência? De onde surgiu o meu modelo, sua gênese para que o reavalie? Quem pode me garantir que o método/caminho que tenho escolhido é eficaz, confiável? Ele também não é com base nos modelos que costumo questionar? Como é possível reavaliar a vida com os mesmos modelos? A vida é simples e profunda, e eu complicado e raso. Arrisco-me numa tentativa de escrever sobre a vida ordinária, sua simplicidade vivida complicadamente por nós. Quem somos nós, senão eu mesmo generalizando.

Ainda não aprendi o que muitos julgam ser necessário para viver a vida. Confesso que rejeitei muito esse “necessário”, porque pensava que ele me conformaria a outro que não sou eu. Somos singulares. Considerei muitos desses dizeres como receitas de “Ana Maria Braga”; de longe parecia fácil de fazer, mas não sabia ao certo, pois não tinha a vivência. Mas sempre procurei ter alegria do viver de uma criança, não estando alicerçado pelo que era, nem tão pouco pelo o que

tinha, mas essencialmente por aquilo que podia fazer (gosto de ir de vez em quando à “terra do nunca” para usufruir a espontaneidade que reside nas crianças), mas no maior tempo sou adulto e utilizo maquinalmente as minhas habilidades (especializadas) como sistematizador da vida, e conseqüentemente sou flagrado, como já era de se esperar, em superficialidades. Os especialistas são notáveis pelas suas capacidades, julgam o sabor das laranjas sem ao menos prová-las. São homens de receitas.

Em toda receita há um ou mais ingrediente que se diz para ser adicionado “à gosto”, e é esse o grande diferencial, pois fala de algo particular, singular. Se você se colocar em preparar uma sopa, seguindo alguma receita, e ao prová-la sinta que necessite de mais sal, então pense: com base em que você pode dizer que precisa de mais sal? Acredite, existe um sabor ideal para essa sopa na sua cabeça. Então se acrescenta sal aos poucos, até ao ponto em que se diz: agora sim, está boa!

Penso que às vezes a vida, nossas pesquisas... Encontram-se sem sabor porque não consideramos que certos ingredientes devem ser adicionados “à gosto”.

Há momentos em que somos clientes aguardando “pratos feitos” (PFS) da vida, da escola, universidade, autores de literaturas, orientadores..., arrumado e servido. Quando encontramos bons “PFS” nos alegamos, quando contrário reclamamos com quem os preparou. Considere que sendo bom ou ruim é a mesma coisa; não foi feito por você mesmo. Glória ou ruína estará sempre sobre os outros, pois a estes, temos a tendência de lançarmos a responsabilidade; e de fato são responsáveis porque prepararam o prato.

Acabei de entrar na cozinha (dissertação) e vou me colocar a cozinhar, mas é claro que para isso foi necessário entrar num curso, e ainda estou nele, para aprender e construir algumas receitas. Elas são necessárias! Assim como o sal à gosto.

▼ ENSAIOS METODOLÓGICOS

Neste segundo bloco, de três ensaios, apresento as minhas inspirações mitológicas e filosóficas, que nasceram de questões como: *é possível propor uma investigação científica fazendo uso de metáforas e autores filiados a diferentes correntes teóricas e campos? E ainda, trabalhar com formas que caracterizam métodos para a pesquisa sem propor fortes fundamentos? Estas faltas não comprometem o importante rigor na pesquisa? Como compreendo a ideia de rigor para desenvolvimento de minhas propostas de pesquisa, em que a formação docente é constituída num natural/construído dos sujeitos/lugares singular/plural? O que penso dos meus dispositivos metodológicos? Eles são eficazes? E os meus esquemas interpretativos, foram estabelecidos com quais noções de compreensão?* Estas questões se apresentam para mim, como uma oportunidade de fortalecer as minhas escolhas metodológicas.

► QUESTÕES DO RIGOR NA PESQUISA: INSPIRAÇÃO MITOLÓGICA.



Hermes

Fonte: *seuhistory.com*

As inspirações do campo mitológico surgiram, sobretudo a partir da história do deus grego Hermes. A escolha de desenvolver a dissertação, também a partir do mito, está exatamente porque sendo o Hermes um arquétipo, trabalharia dentro do campo das possibilidades de desenvolver algumas totalizações, preenchidas com experiências individuais, considerando o pertencimento dos conteúdos ao inconsciente coletivo. Luce Giard (2011, p.29) o chamaria de portador metafórico de sentido.

Como entendo as totalizações? Neste ponto tomo como referência as ideias hegelianas, que podem ser verificadas na obra *Fenomenologia do Espírito* na qual o autor aponta metamorfoses da ideia (abstrato) em objeto (real) e do objeto em ideia, porque acredita que estão em perpétuo movimento. As totalizações surgirão aqui, como possibilidades de evidenciar a realidade, ou poderia dizer, momentos de objetivação.

A aventura na escrita dessa dissertação me colocou em permanentes situações de “assaltos” a autores em diferentes contextos (venho até aqui usando a palavra roubo com aspas). Isso porque, acredito inspirado também em Deleuze, que as produções conceituais se dão nos encontros, nos roubos criativos para serem assimilados em nosso sistema de crenças. Chamo a atenção para o ponto da importância de que o roubo seja criativo, neste sentido transformado e visto de maneira diferente das formas que são vistas por muitos. Falo em contextos, mas sabendo que essa aventura, também mitológica, é desde já, ação transcendente as localizações, que objetivam proporcionar ampliações e não aprofundamentos, até porque questões como a do rigor, servem as

minhas propostas de investigação, não sendo na pesquisa o objeto. Quanto a isto o que posso dizer? O rigor não é a pesquisa, mas faz a pesquisa.

Como a história de Hermes me inspira? Exatamente nas correspondências que encontro das nossas formas de agir e explorar o mundo em que nos inserimos. Segundo a mitologia grega, Hermes, ainda na primeira noite após o seu nascimento, se desvencilha de “suas fraldas”, sai da caverna onde teria nascido e rouba o gado pertencente a Apolo, escondendo-o. Mas sendo descoberto, é levado à presença de seu pai, Zeus, quando Apolo (seu irmão) exige reparações. Hermes fascina o pai com sua sabedoria diante do irmão, levando a ser considerado como o novo integrante do Olímpo, mas antes mesmo disso ele já se incluía como um integrante. Após ter roubado o gado, o partiu em doze pedaços, sendo onze para os deuses do Olímpo, que inclui Apolo (sinal de consideração), e um para ele próprio. Este ponto me inspira a realizar o que já mencionei: roubarei ideias de autores, mas repartirei com alguns deles.

Outra coisa que pontuo sobre o roubo de Hermes, é o fato de que construiu, a partir do casco de uma tartaruga e as entranhas do animal que sacrificou aos deuses do Olimpo e a si próprio, uma lira encantada que produzia um som inigualável e que impressionou a Apolo, levando-o a lhe pedir como um meio de quitar o que roubara dele. Podemos entender aqui, que o roubo foi criativo, porque fez de um mínimo um máximo, viu o que roubara como possibilidade para construir outras coisas. E ainda, o roubo foi negociado, não sendo estranho que Hermes, também conhecido como Mercúrio (para os romanos). Etimologicamente, o nome mercúrio vem de mercer, que significa mercantilizar; neste sentido também é associado como deus do comércio.

Então, Hermes, para a cultura grega, era considerado como um deus popular, que andava entre/com os homens; deus das estradas e guardião dos caminhos; intérprete dos deuses, que transmitia toda ciência secreta, e com atributos da astúcia, inventividade, domínio sobre as trevas (não se perdia na noite) e psicopompia.

Minha própria ideia de percorrer os caminhos inspirados em Hermes, na sua condição de amigo dos homens ordinários e dos deuses, intérprete das realidades dos mundos, transmissor do secreto, capaz de conduzir nas clarezas e nas obscuridades; coloca-me num lugar de poeta na medida em que me limito em campos ilimitados, busco finitude no infinito sem negá-lo. As ideias que colocarei, já não pertencem a nenhum autor citado, mas a mim. O que roubei deles, transformei pela minha inventividade. Isso pode até parecer pretensão

e/ou ingenuidade, mas é o que acredito!

As ideias de que o rigor se trate de dureza, rigidez, inflexibilidade, severidade e exatidão se tornam incoerente quando o assunto é uma pesquisa que trata de um outro (etnopesquisa). Como é possível tornar essa pesquisa totalmente controlável? A pesquisa um processo de embate entre o pensado pelo investigador e a experiência dos sujeitos investigados; o investigador é sempre a dimensão da limitação que atua com um ilimitado. Ao considerarmos que uma etnopesquisa é aquela que trabalha com/sobre ideias das pessoas, culturas, povo, nos colocamos de forma muito atenta para não cometer deturpações. Por que digo que como investigador, atuamos de forma limitada sobre o ilimitado (o outro)? Porque o outro não sou eu e não deve ser tematizado. Roubando ideias de Derrida em Karla Saraiva *in* Skliar (2008, p.44) encontramos que:

Tematizar o Outro é representá-lo como uma analogia ou como uma dobra do mesmo, ‘ou seja, de certo modo, o mesmo que eu’. O Outro não pode ser pensado em conjunto com o mesmo, pois que senão deixa de ser o Outro. Pensar o Outro em conjunto com o mesmo é categorizar, hierarquizar. Formar um binário em que, necessariamente, existe um pólo superior e outro inferior. Pensar o Outro na relação como o mesmo é transformá-lo em outro qualquer mesmo. A relação com o Outro não pode ser uma relação em que nos colocamos lado a lado para olhar o sol da verdade platônica, numa mirada que a homogeneíza. A relação com o Outro é frente a frente, olhando o Outro que é um rosto sem nome. Nomear o Outro é negar sua ipseidade, é produzir a mesmidade. ‘O eu é o mesmo’ [...] é impossível conhecer o Outro e só pela tentativa já o torno outro.

Considerando essa compreensão, pontuo que a importante presença de um rigor para a pesquisa é indispensável, uma vez que não se faz pesquisa sem ele. Contudo, por questões de coerências não pude adotar um rigor segundo as ideias de rigidez e exatidão. Porque estou lidando com um Outro que é imprevisível e singular. *Então que ideias de rigor seguir para construção da minha pesquisa?* As de ‘*um rigor outro*’, roubada e negociada em encontros como o professor Roberto Sidnei Macedo (UFBA). Nas discussões que tivemos, pensamos sobre a qualidade nas pesquisas e logo surgiu o rigor como uma forma adequada de se proceder no movimento investigativo. Macedo falou da importância de apresentar a pesquisa à rigor, de maneira adequada, e para isso seria necessário compreender os movimentos do fenômeno que nos propomos investigar com profundidade (descrições densas), interpretações (considerando os paradigmas interpretativos) e a relevante dimensão das incompletudes, realçando aspectos dos processos de realização da pesquisa ao invés da sua conclusão.

Como já citei, as pesquisas que lidam com o Outro são incontrolláveis!?, neste sentido encarei o processo de pesquisa para minha dissertação como um aventurar-se que se fundamenta

teoricamente na não intenção de constituir fortes fundamentos das ideias, mas de propô-las para negociações. Nesta questão, Macedo nos diz da importância de “nos autorizarmos a criar”, mas nem tudo a que me autorizo serve para o outro. A ideia de se autorizar significa ser autor de si mesmo, implica um processo formativo que também não pode ser explicado, mas compreendido, porque sendo formação, e do campo das experiências que são irrepetíveis, singulares. Neste sentido, é necessário considerar o resultado desta minha dissertação como “fotografias do movimento”, imagens essas que é até possível se perceber os vultos e os desfocos, imperfeições das minhas perfeitas formas de proceder como pesquisador-homem ordinário.

Ao contemplar essas fotografias do objeto em movimento no espaço-tempo, tive a oportunidade de desenvolver minhas leituras interpretativas. Mas de que maneira devemos fazer isso? Como vimos, Hermes, na específica história que colocamos, construiu de maneira criativa uma lira. Da mesma forma, considerando a pesquisa como um processo artesanal, digo ser importante que nesta hora se utilize da potencialidade criativa do investigador, e esta utilização deve se tornar um hábito, uma sensibilidade prática incorporada e desenvolvida na sua atuação.

O investigador atua em algum lugar, e a compreensão desse lugar fortalece a ideia que estou apresentando de rigor. O lugar aqui é um mundo dentro de outros mundos, ele é “glocal” (ideia de local-global) é o espaço de diferenciadas possibilidades de diálogo com o Mundo, exigente de domínios de significados para criação de sentidos na investigação proposta. A criação desses sentidos caminha nas relativas verdades das experiências (plano do real) existentes nos sujeitos, como também teorias (plano do ideal) pensadas pelo investigador. Neste contexto, os lugares em que cada um se encontra, integram-se, numa ordem relativa, aos objetivos que ambos desejam alcançar; esses objetivos podem parecer existir só no investigador, mas a verdade, ainda que necessário os contextos, é que encarei os homens no mundo formado (imanência) e se formando (transcendência) com/para seus objetivos, ainda que implícitos. Mais uma vez ressalto que a experiência não se normatiza semelhante às teorias pensadas nas/para as investigações.

O que desejei realçar aqui ao falar de lugares em que nos encontramos? A questão de que assim como os sujeitos da investigação, nós como investigadores, no nosso específico lugar, nos encontramos também inteiros com/em nossas experiências; somos também homem ordinário.

As experiências são frutos das ações humanas sobre o mundo, dimensão que contém nossos acervos culturais, entradas de realidades reconhecidas que elaboram pertencimentos aos espaços/mundo. O plano do ideal é dependente das dimensões culturais, assim como nossas

experiências, por ser revelada com orientação de sistemas simbólicos. Os símbolos são caracterizados por valores humanos atribuídos, constituidores da natureza das pessoas. Qual é então a minha proposta para se pensar o rigor, considerando e valorizando ambos os lados, investigador e investigados? É assumir as experiências de ambos, juntamente com as teorias pensadas nas/para as investigações, abrindo caminhos para formas diferentes de compreender, dizer e fazer segundo suas implicações. O encontro dos planos ideal-real é o encontro dos sujeitos (investigador-investigado) com os contextos em que se referenciam, articulando os estranhamentos nas situações em busca de totalizações, que como já disse, pertencem ao virtual porque não se totalizam de fato.

Como então fazer com que as experiências dos sujeitos (investigador-investigado) sejam assumidas juntamente com as teorias pensadas nas/para investigações, trabalhada na ideia de serem formativas? Promovendo situações para o desenvolvimento de intimidades, que revelam constituições de histórias apropriadas, compreensões da vida desses sujeitos no cotidiano, que se encontra no centro do acontecer histórico como espaço de efetivações das ações. O realce desse encontro, apresentado nesta dissertação, como diluições do que se desenvolveu nas entrevistas (principalmente no seu quarto momento, denominado *multicomplexativo*), como importantes estruturantes da formação é fundamental para a concretização das nossas expectativas educacionais, objetivando outros olhares, que revelam nossas implicações sem “censuras positivistas”, um desvencilhamento das formas que nos amarram, como Hermes fez, e uma saída da caverna para encontrar-se com o Mundo e os Outros.

Com esta ideia sobre rigor, aqui brevemente apresentada, me aventurei em caminhos, que parecem obscuros para alguns, e admito que também para mim. Estou ainda na escola de Hermes como um novato aprendiz.

Encarar o rigor sobre outra ótica se tornou em mim algo vivificador, na medida em que não continuei estacionado em absolutismos, que matam nossas inquietações, curiosidades. Neste sentido procurei não fechar a ideia, mas o desejo de promover objetivações, ainda que momentâneas, me perseguiu e agora me instiga, mesmo reconhecendo que o *rigor outro* não seja para esta pesquisa algo que necessite ser fechado em conceito, mas apresentado como que vai aparecer em todo o nosso trabalho. Então, ofereço em sacrifício o que roubei, e a minha parte desse sacrifício é exatamente a em que me autorizo a responder a questão: *como compreendo rigor outro para uma etnopesquisa?* Um saber enfrentar os movimentos dos fenômenos, estados de impermanências, que nos propomos investigar.

Para Carvalho (2004, p.120) “Trabalhar com o movimento é trabalhar com a circunstância, com as probabilidades/potencialidades espaço/temporais.” Para saber enfrentar esses movimentos, julgo necessária uma hermenêutica para restauração de canais rompidos da comunicação entre os sujeitos: investigador e investigados.

► HERMES E A LIRA/DISPOSITIVO DA PESQUISA.



“Orfeu, Eurídice e Hermes”.
Óleo sobre tela de Charles de Sousy Ricketts.

Quando pensei nas entrevistas como dispositivo metodológico e nos instrumentais para o seu desenvolvimento, considerei a possibilidade de não serem tão eficazes na tarefa de me conceder acesso e condições para captura do objeto que vinha perseguindo na pesquisa. Com essa reflexão que fiz, cheguei à conclusão de que nenhum dispositivo metodológico para a pesquisa pode nos oferecer a certeza da eficácia antes de sua aplicação, pois trata-se de dimensões diferentes, campo das possibilidades pensadas e campo das atualizações (CARVALHO, 2001), e neste ultimo, seremos sempre alvos da imprevisibilidade. *Diante disso o que posso dizer?* Que para toda e qualquer pesquisa precisamos de Poesia, Eros e Radicalismo.

A poesia é o que toca a sensibilidade, disparadora de emoções por meio de uma linguagem com finalidades de atitudes para uma estética. Ela é imaterial, transcendente, não se confunde com o poema, obra escrita (existência concreta) existente em si mesmo. A poesia existe em outro ser, ela é aquilo que perseguimos e que pode ser expressa, por exemplo, nas artes plásticas, na música, numa dissertação...

Eros aqui quer dizer: necessidades de alto grau de envolvimento, desenvolvimento de relações libidinais. A ideia de radicalismo que coloco foge as concepções da negatividade do termo,

segundo a um estabelecimento do uso tradicional da palavra, pois é citada considerando a sua própria origem etimológica, relativo à raiz. Sendo assim, ser radical é estar firme na raiz do que se acredita, mas esse estar firme aqui não é de ser faccioso. Considerem ainda que o estar firme, é dado em um espaço-tempo significado pelos sujeitos, e estes possuem horizontes mutáveis. Com isto então, o estar firme é um momento de objetivação desses horizontes. Para ilustrar estas ideias acerca dos dispositivos metodológicos; da Poesia, Eros e o Radicalismo, tomo em roubo inventivo, parte do conto mitológico de Orfeu:

Apolo, deus da música, teve um filho com Calíope, rainha das musas; a este foi dado o nome de Orfeu. E ele seria o maior músico de todos os tempos. A admiração do pai, pela maneira com que desempenhava suas habilidades com os instrumentos musicais, levaria a presentear-lo com a lira construída por Hermes (irmão caçula de Apolo), aquela que já citamos anteriormente. No mito, encontramos relatos de que Orfeu teria acrescentado mais duas cordas à lira, que originalmente havia somente sete. Acredita-se que esse acréscimo foi feito porque julgou que sete cordas não seria o suficiente para a produção de belos acordes. Ainda o número nove, ficaria de acordo com o número das musas, segundo Ferry (2009,p.185).

Nada resistia ao encanto da Lira quando tocada, tudo se abrandava e enchia-se de uma magia que emocionava, as árvores se juntavam para ouvir o seu som, até os rochedos, que se acreditava ter um coração de pedra, manifestavam suas emoções com lágrimas.

Orfeu, na sua jornada de vida com pano de fundo musical, encontrou seu grande amor, Eurídice, uma linda ninfa. Os dois se casaram, mas esse evento ficou marcado pela perda, pois logo após o casamento Eurídice resolveu passear com suas amigas na beira de um rio e lá sofreu assédio de um apicultor, com de nome Aristeu. Ela então fugindo assustada, pisou numa víbora e recebeu uma mordida no pé que a matou quase que instantaneamente. Orfeu inconsolado, contou por meio de seus cantos o seu amor por Eurídice em todos os lugares por onde passou; homens e deuses tomaram conhecimento da sua dor.

Certo de que não poderia viver sem sua esposa, Orfeu resolve ir resgatá-la no inferno. Essa tarefa era impossível, mas ele acreditou ter a forma de poder realizar esse feito, fazendo uso daquela lira poderosa. Até chegar ao local onde Eurídice estava ele teria que enfrentar os desafios de passar por quatro rios, entre eles um de gelo e outro de fogo, e ainda enfrentar os seres infernais como Caronte, o barqueiro que atravessa as almas; Cérbero, um cão com três cabeças, quimeras;

ciclopes; Harpias... E por fim, os senhores do submundo: Hades e sua esposa, Perséfone.

O conto diz que quando Orfeu tocou a sua lira, ocorreu que pela primeira vez, Cérbero dormiu; Sísifo, que enganou a morte e por isso foi condenado a rolar eternamente uma pedra até o alto de uma montanha, e esta desceria de volta, sentou-se sobre a pedra para ouvi-lo; e o abutre parou de comer o fígado de Prometeu.

Orfeu consegue chegar até Hades e Perséfone, e os convence com sua música a libertarem sua esposa. Mas Hades impôs a Orfeu a condição de que não olhasse para Eurídice, enquanto não estivesse totalmente fora do submundo, pois se ele desobedecesse, ela permaneceria lá. Orfeu aceitou a condição, mas ao conduzir a sua esposa pela mão, próximo à saída do submundo, ele duvidou quanto a ser mesmo o seu amor, então olhou. Sendo mesmo a Eurídice, já não pôde mais sair.

De volta ao mundo, Orfeu continua inconsolável, não dando importância as muitas donzelas que faziam de tudo para seduzi-lo. Estas donzelas, julgando-se desprezadas, resolveram acabar com a vida de Orfeu lançando-lhe dardos, mas estes não o atingiam por causa do som da lira. Os dardos caíam aos pés de Orfeu. Aquelas donzelas não desistiram e tramaram abafar o som da lira com seus altos gritos, e isso realmente funcionou. Sendo Orfeu atingido, caiu e foi esquarterado por elas. A lira foi tomada por Zeus e colocada entre as estrelas.

Aquelas donzelas acreditaram que Orfeu tinha sido o perdedor, mas quando morreu ele foi para onde? Para o submundo. E quem estava lá? A sua amada Eurídice. Com este mito mitológico digo que durante a pesquisa estive bem certo de que os dispositivos metodológicos/lira poderiam me conduzir ao meu objeto/poesia/Eurídice, mas que seria alvo da imprevisibilidade, e para lidar com ela, necessitaria de ser fiel, de estar firme naquilo que acreditava, amalgamado com Eros. Porque de uma forma ou de outra acabamos nos encontrando com aquilo que almejamos. É muito interessante, o fato de que quando estamos estudando algum assunto por um bom tempo, este vive aparecendo em todo lugar.

► DEMARCAÇÕES DO PROJETO INTERPRETATIVO DA PESQUISA.

Para melhor explicitar os esquemas interpretativos, tomei em “roubo criativo” as análises de Thomas Schwandt (2006) sobre as perspectivas interpretativistas, apontando aproximações e distanciamentos. Suas primeiras abordagens revelam um pano de fundo das contradições entre essas perspectivas, questões que não focarei. O foco estará sobre as significâncias dos pontos de vista interpretativos da ação humana, e do seu conteúdo que é a intencionalidade. Em que isso se desdobra? Numa outra/ainda mesma questão que é a da minha intenção na pesquisa de promover compreensões, *Verstehen*.

Com quais noções de compreensões interpretativas trabalhei? Para responder a essa questão optei por apresentar noções que me tocaram, e articular entre elas aquela com a qual possuo maior afinidade, objetivando revelar trilhos assumidos temporalmente (momentos de objetivações).

Início minha apresentação panorâmica, sobre noções de compreensões interpretativas, com uma ideia sustentada por Geertz (*apud* SCHWANDT, 2006, p. 196) “[...] de que a compreensão origina-se mais no ato de espiar por sobre os ombros dos atores e tentar imaginar (tanto observando quanto conversando) do que os atores pensam que são capazes.” Outro caminho apontado por Schwandt (2006) para entender a compreensão, é o da sociologia fenomenológica, da qual também comungo por se interessar por compreensões a partir de constituições do mundo intersubjetivo, cotidiano; fazendo uso de instrumentos conceituais como a indexalidade (dependência da palavra ou do enunciado ao contexto em que se é utilizado) e reflexividade (ideia de que a palavra ou o enunciado não só indica alguma coisa, mas também a constrói). O autor cita também o jogo da linguagem (WITTEGENSTEIN) como sendo um terceiro caminho para obtermos noção de compreensão interpretativa indicando, por se tratar de um jogo, a existência de regras ou critérios, os quais revestem seus participantes de significados.

Sobre esses “caminhos”, para começarmos a pensar em noções de compreensões, Schwandt (2006, p. 197) diz:

Todas elas têm em comum os seguintes aspectos: (a) consideram a ação humana

significativa; (b) evidenciam um compromisso ético na forma de respeito e de fidelidade em relação à experiência de vida; e (c) a partir de um ponto de vista epistemológico, compartilham do desejo neokantista de enfatizar a contribuição da subjetividade humana (ou seja, da intenção) em relação ao conhecimento sem sacrificar, desse modo, a objetividade do conhecimento. Em outras palavras, os interpretativistas afirmam que é possível compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do ator, seus desejos, etc.), porém de uma maneira objetiva.

O autor pontua a necessidade de um distanciamento do intérprete de seus próprios referenciais históricos, objetivando não deturpar os significados originais das ações dos atores. Para ele, esta atitude não contradiz, necessariamente, o requisito metodológico da “[...] ‘participação’ do investigador nas experiências de vida dos outros” (SCHWANDT 2006, p. 197); esta participação pode ser traduzida na medida em que interpretamos os significados das nossas ações no cotidiano, como um processo complexo, construindo e reconstruindo compreensões. Para este entendimento, seria necessário pensar nos sentidos dessas ações articulando simultaneamente, as partes e o todo do objeto de investigação.

De que estou falando quando coloco esta questão do todo/global/texto e das partes/locais/ ação humana? Este é o assunto do círculo hermenêutico a favor de relações análogas, (SCHLEIERMACHER; DILTHEY; HEIDEGGER; GADAMER; GEERTZ; BERNSTEIN) da possibilidade de “recíprocas explicações”.

Bernstein traz a seguinte noção de círculo Hermenêutico de compreensão:

Voltada para o ‘objeto’ no sentido de que nos conduz aos textos, às instituições, às práticas ou formas de vida que procuramos compreender (...). Não se faz nenhuma referência essencial ao intérprete, ao indivíduo que está envolvido no processo de compreensão e de questionamento, exceto à imaginação, da abertura e da paciência para adquirir essa arte- uma arte alcançada através da prática. (BERNSTEIN, 1983, p. 135 apud SCHWANDT, 2006, p. 198)

Ainda sobre círculo Hermenêutico, Palmer (1969) diz:

Compreender é uma operação essencialmente referencial; compreendemos algo quando o comparamos com algo que já conhecemos. Aquilo que compreendemos agrupa-se em unidades sistemáticas, ou círculos compostos de partes. O círculo como um todo define a parte individual, e as partes em conjunto formam o círculo. Por exemplo, uma frase como um todo é uma unidade. Compreendemos o sentido de uma palavra individual quando a consideramos na sua referência à totalidade da frase. (p.93-94).

A meu ver, sob os ombros de outros, acredito na necessidade de compreensões epistemológicas

da compreensão (*Verstehen*). Não somente para fundamento das ações como investigador diante dos objetos nas descrições, análises e promoções de contratos, mas para fundamento do próprio estar no mundo, de forma que me situe como observador. E como tal, me encontro do lado de fora e dentro dos contextos, contudo reconhecendo que poderão ocorrer fortes correspondências das experiências do ser e do estar no mundo. Uma vez isso ocorrendo, não se temerá o misturar-se para a produção de uma terceira coisa, que talvez seja a experiência que constitui habilidades do não misturar-se (ou melhor, de aprender a distanciar-se). Dentro de uma abordagem, para a específica perspectiva filosófica interpretativista do construcionismo social, Schwandt diz algo que julgo de muito valor para ser tomado “em roubo”, que é a questão de que:

[...] somos todos construtivistas se acreditarmos que a mente está ativa na construção do conhecimento. A maioria de nós concordaríamos que o saber não é passivo - não se resume a simplesmente imprimir dados sensoriais na mente - mas ativo; ou seja, a mente faz algo com essas impressões, no mínimo, forma abstrações ou conceitos. Neste sentido, o construtivismo significa que os seres humanos não conseguem encontrar ou descobrir conhecimento tanto quanto construímos ou elaboramos. Inventamos conceitos, modelos e esquemas para entender uma experiência, e testamos e modificamos continuamente essas construções à luz de uma nova experiência. Além do mais, há uma dimensão histórica e sociocultural inevitável para essa construção. Não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de prática, de linguagem, etc., que temos em comum. (SCHWANDT, 2006, p. 201).

As primeiras questões sobre a compreensão me apontaram maneiras de lidar com certas especificações, do como justificar alegações de propostas interpretativas alicerçadas, sobretudo, na ética. A ideia de compreensão que adotei exige cognitivamente um abandono à realidade fundacionista, porque entendo, pensando especificamente na questão metodológica, que as exigências cognitivas da compreensão não são esgotadas nas interpretações. Mesmo reconhecendo a “necessidade que parece limitante”, frente ao desejo de compreender o que os outros estão fazendo, de apresentarmos base, de contextualizarmos.

De que maneira desejei então apresentar minhas compreensões interpretativas? A partir de alternativas que podem ser encaradas como um holismo fraco (YUS, 2002), porque distante dos critérios fundacionistas, propondo desconstruções da ideia do ser racional/coerente, dentro das avaliações das escolhas da melhor ou pior tradição interpretativista. E ainda por aceitar múltiplas realidades, desfrutando, porque assim decidi, de em tempos que julguei necessário, fazer uso do caráter crítico entre essas realidades. Entretanto, reafirmo que avaliações comparativas não são o foco desta pesquisa. Neste sentido, como avalio a retórica? Eu a realizei sob os critérios da

promoção de provocações de persuasões, de convite a encantamentos, de compreensões artístico-geografizantes.

Diante dessa minha intenção, de demarcar o campo do projeto interpretativo, me coloco bastante desejoso de uma libertação das estruturalizações hegemônicas. Contudo reconheço que não obterei nunca a libertação, porque esse meu profundo não querer ter o “fundamento forte” (VATTIMO, 2007) me coloca em um forte fundamento. Para Morin:

Buscamos o fundamento absolutamente garantido sobre o qual poderemos desenvolver o conhecimento e o pensamento.

Como vocês sabem, durante muito tempo o fundamento em Filosofia era Deus, e mesmo nas ciências, pois Newton ainda se referia a Deus. Foi Laplace que excluiu Deus do cosmos no domínio científico. Ou então, se não existe Deus, buscamos uma evidência primeira, absolutamente incontestável... Descartes: ‘Eu duvido, logo posso duvidar que duvido’. E o ‘eu’ surgiu, evidentemente, como evidência incontestável. [...] em linhas gerais, a partir de Nietzsche, no fim do século passado, e ao longo deste século, a filosofia deparou-se com esse problema da crise de fundamentos.

Hoje em dia podemos dizer: não há fundamento único, último, seguro do conhecimento. (1999b. p. 21-22).

Lanço o desejo de libertação, mas desconfio dele; e assumo tranquilamente, dentre as filosofias interpretativistas a minha afinidade com a Hermenêutica filosófica ou ontológica (HEIDEGGER, 2008a, 2003, 2008b 2009; GADAMER, 1999, 2009).

A hermenêutica filosófica possui também uma diferenciada noção de compreensão interpretativa, e desejo, por agora, tocar somente na sua orla. Ela rejeita a posição da hermenêutica como uma técnica de compreensão que objetiva fundamentar metodologicamente as ciências humanas. Nela, a compreensão não pode ser controlada por regras, mas por condições humanas; experiências de vida, que contém as tradições.

A tradição é uma força viva que penetra toda a compreensão [...] apesar do fato de que, na maioria das vezes, as tradições funcionam ‘às nossas costas’, elas já estão lá, à nossa frente, condicionando nossas interpretações [...] Além do mais, como as tradições influenciam o que somos e o modo como compreendemos o mundo, a tentativa de nos afastarmos do processo da tradição seria comparável a tentarmos nos afastar de nossa própria pele. (GALLAGHER 1992 apud SCHWANDT, 2006, p.199).

Schwandt (2006) alerta para considerarmos o fato de que por “pertencermos” (grifo do autor) a tradição e de que ela orienta modos interpretativos, não signifique que estabeleceremos as suas tendenciosidades em nossas interpretações. A noção de compreensão que transparece na

Hermenêutica filosófica é a de abertura para testar ideias preconcebidas, utilizando-se de participatividades, relações dialógicas para uma produção, ao invés de para uma reprodução.

Diante do objeto (texto, ação humana) usufruindo de suas analogias para interpretações hermenêuticas (RICOEUR), não teríamos a descoberta dos significados na interpretação, mas uma negociação de significados. Segundo Schwandt (2006, p. 199) “[...] a hermenêutica filosófica opõe-se a um realismo ingênuo ou objetivismo no que diz respeito ao significado, e pode-se dizer que defende a conclusão de que nunca existe uma interpretação definitivamente correta.” Ainda, Bernstein traz o que Schwandt chamou de resumo da “noção proposta por Gadamer do caráter progressivo, aberto, preventivo, da formação do significado”.

[...] Gadamer nos diz que compreender é sempre compreender de uma maneira diferente. Mas isso não significa que nossas interpretações sejam arbitrárias e deturpantes. Devemos sempre visar a uma compreensão correta do que dizem as ‘coisas em si mesmas’ [os objetos de nossa interpretação]. Porém, o que as ‘coisas em si mesmas’ dizem será diferente à luz de nossos horizontes mutáveis e das diferentes perguntas que aprendemos a fazer. Uma análise desse tipo do caráter contínuo e aberto de toda a compreensão e interpretação pode ser interpretada como deturpante apenas se admitirmos que um texto possua algum significado em si mesmo que possa ser isolado de nossos julgamentos. (BERNSTEIN 1983 apud SCHWANDT, 2006, p. 200).

Talvez esteja mais claro agora o porquê da minha afinidade com a hermenêutica filosófica. A noção de compreensão que se revela nela é a do aventurar-se, de uma experiência prática originada por encontros que se realizam para esclarecer as condições nas quais ocorrem as compreensões, ao invés de desenvolver procedimentos.

▼ ENSAIOS DE INTRODUÇÕES ÀS COMPREENSÕES ARTÍSTICO- GEOGRAFIZANTES.

As palavras que escrevo são exigências. É o modo mesmo como as percebo através de minha atividade criadora que as constitui como tais: elas aparecem como potencialidades que devem ser realizadas. (SARTRE, 2010, p. 60).

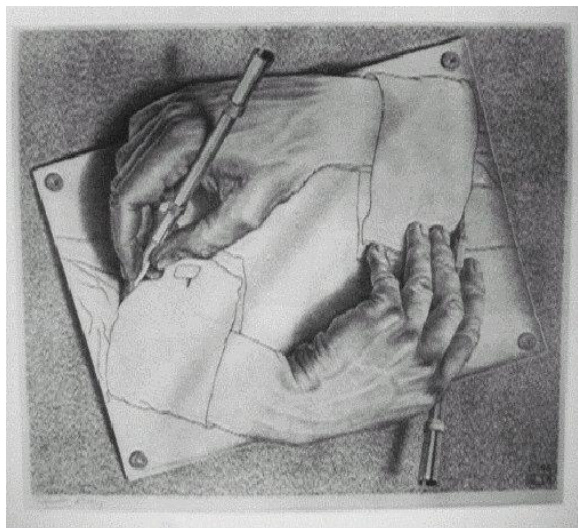


“O mundo que sou”.
Fonte: blogspot.com

Neste terceiro bloco, apresento seis ensaios, indicativos de conteúdos, em que abordo algumas questões que me estimularam a pensar as dimensões filosóficas da formação do professor/lugar. As reflexões nasceram com expectativas de uma totalização. Neste sentido, busquei momentos de objetivações de subjetividades, e para que isto ocorresse utilizei, para promoção das compreensões, as sistemáticas de diversos conceitos assumidos em dimensões filosóficas, que balizam a Geografia, sendo encarada para este trabalho, somente no campo das possibilidades.

A proposta, de equivalência dos conceitos geográficos com o campo da formação do professor/lugar, expressa níveis de abstrações abrangentes a realidades outras, que podem ser aplicados, artístico-geograficamente, como sendo para todo e qualquer sujeito-objeto/lugar.

► O LUGAR/ PROFESSOR E ESPECULAÇÕES DA PRÁXIS COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA.



“Mãos de Escher”

Fonte: Maurits Cornelis Escher.

Este ensaio traz abordagens sobre a práxis e seu conceito, pensando o campo da educação, desenvolvido a partir de algumas compressões que emergiram durante a pesquisa para a dissertação. Estas abordagens revelam sentidos entre autores filiados a diferentes correntes teóricas e campos, não saturando as suas distâncias, atitude comum em “recortes” interdiscursivos, formando constantes provisórias e compreensões que constroem produtos para a nossa consciência. Neste sentido, este breve estudo, desenvolvido pelo método de pesquisa bibliográfica, se constitui também de lacunas não realçadas, meu ato político na pesquisa, revelando “ilusões da unidade” justificada pelo lugar/corpo textual comum, *oikos* da heterogeneidade.

Neste ensaio apresento, panoramicamente, algumas ideias que podem contribuir para compreensão do professor/lugar. Assumindo os riscos de ocorrências de uma má interpretação do proposto, procurei, no texto, sugerir valores dos posicionamentos dentro de contextos específicos. Nestes contextos (lugares e entrelugares), me aventurei em tentativas de capturas de elementos para formação do discurso, que foi desdobrado em outros ensaios da dissertação, me reconhecendo como ser concreto-idealizado da práxis atuante no espaço-tempo, e descobrir que vinha constituindo em mim experiência formativa.

Considerarei indispensável o desenvolvimento de abordagens sobre a práxis, como um importante conteúdo indicativo para a promoção de compreensões mais aprofundadas das dimensões filosóficas da formação do professor/lugar. Tomei as ideias de alguns autores, que exercem boa representatividade no mundo acadêmico, que no específico assunto, e em outros tantos, podem se confrontar. Contudo, não desejando ser considerado como incoerente; a pretensão é de por um olhar *hermessizado* (contaminado) desenvolver *descrições cubistas*. Também, torno-me e assumo as ambiências de confrontos, sem intenções de realçá-los, necessárias para o espaço universitário, que não se estaciona nos consensos, porque em movimentos se constituem.

Considero difícil a tarefa de promover articulações dessa análise que surgiu das diversas áreas e em diferentes autores (incluindo os entrevistados), de modo a não prejudicar as suas inteirezas, uma vez que fiz uso de fragmentações, apresentações de visões/ângulos diferentes num mesmo espaço. Para isso, assumo a *hermessibilidade*, um agir segundo Hermes, transitando entre os mundos, para realizar as articulações entre as ideias, ciente de que há risco de ocorrer deturpações no entendimento; sendo assim me coloco como homem ordinário sensível à importância de promover esclarecimentos, objetivando revelar o meu entendimento acerca do assunto.

Por que esta “especulação” da práxis como experiência formativa? Porque encarei a produção deste ensaio como um aventurar-se (minha práxis criadora), um método para descobertas, mas não como pesquisa para alguns, uma vez que não explicitarei problemas a serem tratados e a existência de hipóteses. O vocábulo especular se relaciona em sua origem no latim com o verbo *speculari*, significando espiar, esquadrihar; implicando descoberta de algo.

A ideia de especulação foi rebatida na história como sendo atitudes de combinar arbitrariamente rígidos conceitos (confronto que pode ser verificado nas ideias racionalistas em Kant, Descartes e tantos outros autores). Especulação é uma parte da teoria que segundo a sua raiz não quer dizer algo sem fundamento. Aristóteles (*cf. Metafísica; Ética a Nicômaco*) confirma essa ideia. Espelho, porque minha atividade aqui buscou fins no próprio processo de descoberta, no movimento e não somente no repouso - mesmo reconhecendo que o movimento não cessa - (*cf. HEIDEGGER, 2010, p. 119*) dos conceitos encontrados.

As leituras durante a pesquisa me constituíram uma moral provisória, de que a práxis se trata de toda ação ou conjunto de ações, implicada pela intervenção da consciência, objetivando um fim

dentro e/ou fora dela mesma. É sempre ação do sujeito sobre o objeto para transformá-lo em produto da sua consciência. Neste sentido, carregada de intencionalidade.

O fim nas ações é o vir a ser que põe em suspensão a efetiva realidade (dentro dos fragmentos do espaço-tempo) antevendo o que ainda não é. Um importante fator para as interações do mundo interior (consciência) dos sujeitos como o mundo em que se insere. É na práxis que objetivamos nossas subjetividades, como ser humano, transcendemos o campo das possibilidades pensadas atingindo o campo das atualizações. Este é o assunto da imanência e da transcendência na nossa formação enquanto gente. Não que essa aproximação do futuro nos garanta a transformação, mas que nos possibilita compreender como o constituído se constitui; tentativa de “conhecer” o vir a ser, um fim inesgotável.

Assim, a atividade da consciência, que é inseparável de toda atividade humana, apresenta-se a nós como elaboração de fins e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez transformar-se. O homem age conhecendo, da mesma maneira que [...] se conhece, agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza. (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 2007, p.224).

É importante esclarecer que as transformações não acontecem pela presença da consciência, senão toda ação seria práxis, isso digo porque acredito que não seja possível ação humana sem consciência. As transformações ocorrem pelas atitudes que envolvem o teórico-prático, ideal-material, que sendo somente possível separá-los abstratamente, porque é efetivamente indissociável. Segundo Sánchez Vazquez (2007, p.237) a atividade subjetiva (teoria) que não se objetiva não é práxis. O conteúdo da práxis é o subjetivo se objetivando. É a aproximação de si mesmo e de seus atos para examiná-los, criticá-los e valorizá-los. Esses contínuos processos de subjetivações e objetivações tornam o “Lugar/Professor” particulares/genéricos, por meio das apropriações de significados pertencentes ao coletivo/social que são singularizados, nossos pensamentos e emoções, possibilitando o agir no mundo de forma compreensiva. A atividade teórica, por si só, não transforma, mas contribui para as transformações dentro de suas dimensões, tornando-se, nos contextos, condições das possibilidades das atividades conscientemente elaboradas para alcançar fins.

Em que ponto cabe pensar a experiência na práxis? Exatamente no ponto dos contextos, dos lugares e entrelugares das nossas ações, sugerindo o valor dos posicionamentos das nossas

atividades coincidirem com o lugar das nossas experiências, objetivadas e percebida como práxis pelo coletivo no campo das atualizações (CARVALHO, 2001). *O que é o campo das atualizações?* Espaços das concretizações, que em movimento são ressignificados. A objetividade não existe de fato, ela pertence ao mundo virtual, o que constituímos, provisoriamente, são momentos de objetividade.

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 2007, p.237).

Intenções é outro termo que podemos utilizar para designar fins, que segundo Milton Santos (2008a, p.91) “seria uma espécie de corredor entre o sujeito e o objeto”. As atividades da práxis são finalistas, servem a uma finalidade. As intenções estão sempre para o além de nós, elas são do social-histórico, construídas socialmente possuindo dimensões da nossa personalidade. Neste sentido, temos a ideia de que os indivíduos são produtos do que assimilaram do processo histórico-social. Para Sánchez Vazquez (2007, p.341) “[...] O modo como produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com órgãos de poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionados socialmente”.

Ainda sobre a intencionalidade, Milton Santos (2008a, p.89-90) refere-se ao que Husserl acreditava ser: ‘essa presença de coisas e nas coisas’. Ainda o autor cita Bretano, fortalecendo a ideia de que ‘não há pensamento sem um objeto pensado’. O subjetivo assim se integra na objetivação pelos sujeitos formando as práticas humanas. Pensando no caráter teleológico da práxis, a partir de uma racionalidade que integra resultados transcendentais ao indivíduo, me deparei com a questão das totalidades com os entrevistados, formando verdades históricas, ideia de Sartre dos Problemas de método (1968 *apud* SANTOS, 2008a, p.119).

Milton Santos (2008a, p.122) define totalidade segundo a ideia Hegeliana, descrita na *fenomenologia do Espírito*, aonde “é a metamorfose da ideia em objeto e do objeto em ideia. [...] é a transmutação do real- abstrato em real-concreto. E vice-versa. Essa metamorfose é permanente, porque totalidade está em perpetuo movimento”.

Para nós, a verdade é algo que se torna, ela tem e terá de tornar-se. É uma totalização que está sendo totalizada continuamente. Fatos isolados não significam nada; não são nem verdadeiros nem falsos enquanto não são relacionados, pela mediação das diferentes totalidades parciais, à totalização em processo (SARTRE, SEARCH FOR A METHOD, 1968, p. 30-31 *Apud*

SANTOS, 2008a, p. 119).

As ações humanas para tornar algo no/para o mundo necessitam de interações das coisas (segundo ideia apresentada por Husserl) presentes no universo. A intenção ao me referir a universo é para pensarmos em unidades. Neste sentido, encaro as coisas como partes da unidade que, em si, são insuficientes para explicar a unidade total, mas possíveis de ser explicadas pela totalidade. “[...] é a totalidade que explica as partes” (SANTOS, 2008a, p.115).

Na medida em que me aventurei nas tentativas de totalizar os resultados das entrevistas, concedi o caráter de incompletude às totalizações, uma vez que as intenções de agir no/para mundo da pesquisa não cessam. Sendo assim, totalizações surgem como evidências das possibilidades e do real que une o universal ao particular. Segundo Meliujin (1963, p. 226 *apud* SANTOS, 2008a, p. 123) ‘[...] a possibilidade representa uma tendência real, oculta nos objetos e fenômenos, que caracteriza as diversas direções no desenvolvimento do sistema. Já a realidade é tudo quanto existe objetivamente, como possibilidade realizada’. As ações ocorrem e evoluem no tempo e no espaço, e neste último se reproduz a totalidade social considerando que as transformações são determinadas por acúmulos de necessidades políticas, econômicas, culturais e sociais. Neste sentido, a práxis se revelou como totalidade nesta pesquisa, sendo a sua disposição sobrepostas em partes (descrições cubistas) numa trama de relações que é um universal/todo.

Pensando na promoção de amplitudes da compreensão de práxis, compreensões de alguns flashes no processo de descoberta em movimento, apresento outras ideias, sobretudo do campo fenomenológico, que surge não como necessidade de distinção em relação a concepções, mas de ordenação. Mais uma vez, digo que a ideia neste ensaio não é a de promover aprofundamento das compreensões, afastando as aparências das realidades concebidas em específicos campos. Não enfatizo aqui as aparências, tão somente às reconheço como possibilidades compreensivas.

Considerando a geometria descritiva, para realizar uma ilustração, ponto que desejei representar, nestes planos bidimensionais (paginas da dissertação) situações que possuem a dimensão da profundidade (tridimensional). Neste sentido, tive a visão geral de que o objeto que me propus a compreender é, fazendo um esforço metafórico, como uma grande mesa quadrada. Cada autor, citado foi encarado como que estando sentado em cadeiras dispostas nas suas laterais, e suas visões da mesa são frutos de ilusões decorrentes das perspectivas. As linhas laterais da mesa parecerão convergir para um ponto (fuga) causando sensação de que a lateral em

que o observador (realçado) se encontra é maior que a do outro, mas isso pode não ser realidade e sim a aparência. Se em minhas considerações lanço a mesa como sendo quadrada (quatro lados iguais) um lado não é contra o outro, mas é o necessário para formação do objeto. Em nenhum dos lados há profundidade ou aproximação maior da realidade, mas em todos há aumento de compreensões.

Inicialmente apresento contribuições de Aristóteles, encontradas no primeiro livro da *Ética a Nicômaco* (1973). Ele apresenta o ‘sumo Bem’; o Bem como a tendência de todas as coisas, um fim que é sumo porque é o mais excelente de todos. Nesta obra, Aristóteles abordará as diferenças entre os saberes de um poder fazer (*techne*) e o que dirige a práxis, a sabedoria prática (*phronesis*) pretensa a melhorar a ação do homem. Sobre a ideia de Aristóteles, Gadamer diz:

[...] a filosofia prática também possui a sua base metafísica. A distinção metafísica do homem é ter logos, poder escolher e precisar escolher e, por isso, precisar saber ou encontrar ‘o bem’ – a cada vez em uma situação concreta. A expressão aristotélica para tanto é: o homem – como cidadão livre – possui prohairesis. (2009, p.254).

O filósofo grego Epíteto (55dc – 135dc), acreditava ser a *prohairesis* (escolha/intenção) a faculdade que distinguia o homem de outros animais. Ela é um desejo para/de um fim; princípio das ações humanas. Este assunto das intenções nos remete as discussões sobre as dimensões do teórico que não é a práxis, mas que à eleva a uma supremacia. A distinção conceitual entre teoria (*Sophia*) e prática (*phronesis*) foi possível em Aristóteles por causa das classificações conceituais, e vai reaparecer no mundo moderno com Descartes.

Assim como as ações da vida não toleram às vezes atraso algum, é uma verdade muito certa que, quando não está em nosso poder o discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis. Mesmo que não percebamos em umas mais probabilidades do que em outras, devemos, apesar disso, decidir-nos por algumas e considerá-las depois não mais como duvidosas, na medida em que se relacionam com a prática, mas como muito verdadeiras e muito certas, uma vez que a razão que a isso nos induziu se apresenta como tal. Isto me permitiu, desde então, libertar-me de todos os arrependimentos e remorsos que costumam agitar as consciências desses espíritos fracos e hesitantes que se deixam levar inconstantemente a praticar como boas as coisas que em seguida consideram más. (DESCARTES, 2006, p.33).

A separação da teoria e da pratica só é possível em nível abstrato. Gadamer desenvolvendo abordagem sobre o assunto, a partir do capítulo 6 da *ética a Nicômaco*, diz:

Como somos homens e não deuses, mesmo a ‘segunda melhor forma de vida’, a práxis, também não é nada que alguém que vive na teoria teria o direito de

ignorar. Inversamente, porem, também não há nenhum homem prático que não fosse também teórico (a única diferença é que eles o são na maioria das vezes de modo ruim). (GADAMER, 2009, p.256-257).

Se fossemos verificar a fundo, a relação teoria e prática na tradição, não poderíamos deixar de realizar abordagens sobre como os medievais assimilaram as ideias de Aristóteles, e ainda não poderíamos deixar de analisar a *suma Teológica* de São Tomás de Aquino, na qual desenvolveu ideias sobre o especulativo, o prático e a virtude da prudência. Sobre esta última ideia desenvolvida por São Tomás de Aquino, pontuo que ela acontece segundo uma racionalidade teórica e que se aplica; fim da razão prática. Neste sentido, poderemos compreender que a ação se ordenava, neste específico período, de maneira natural; teoria e prática não eram problemas separados.

Como já citei, a dicotomia da teoria e prática vai reaparecer na história com Descartes, e, logo após seus seguidores travariam a batalha com os que não são adeptos dessa dicotomia, sendo a prática, *poiésis*, exaltada e conduzindo os homens a trabalhar em virtude do concreto; a modernidade caminha em estradas pavimentadas pelas leis físicas, pelo fazer exterior. Posso dizer, que tanto o socialismo quanto o liberalismo exaltaram a *poiésis* (fazer técnico). Marx, em 1845 escreveu suas teses sobre Ludwig Feuerbach e na XI tese disse: “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes modos, do que se trata é de transformá-lo”.

Mas se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo justamente como teoria. Isto é, a condição de possibilidade – necessária, ainda que insuficiente – para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica – na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos se encontrem intimamente vinculada à prática, que aspira conscientemente sua realização, longe de carecer de um conteúdo propriamente teórico, tem de possuí-lo em toda a sua riqueza. [...] A filosofia que vê a si mesma como instrumento teórico da práxis é teoria, e como tal não transforma real e efetivamente por si própria.

Interpretar não é transformar. Mas – como diz Marx na tese XI – Trata-se é de transformar; daí que a teoria tenha de ser arrancada de seu estado meramente teórico e, pelas mediações adequadas, buscar realizá-la. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.236)

Gadamer (2009, p.260) também nos fala de transformações, mas da ordem de vida, produzida segundo a capacidade racional do homem em poder realizar escolhas não apenas por apelo ético, mas pelo que define esse apelo que é o *logos*. O autor, citando Aristóteles, apresenta o termo “*nous*”, atividade do intelecto ou da razão, que nos indica o fato de que o querer saber ou

escolher racional são formas de logos. Neste sentido, entendo, por meio das ideias de Aristóteles, que a prática é uma forma de racionalidade que relaciona o *nous* e o *logos*. (Para uma compreensão mais aprofundada do assunto, confira a história das contribuições da filosofia eleata).

Na obra de Platão, *A República*, encontramos ideias de que o fazer técnico, produções de efeitos exteriores como fim, não substituiriam à práxis humana. Heidegger, propondo superação da dicotomia entre teoria e prática na filosofia moderna, aponta a busca de soluções a partir das maneiras de se pensar a verdade do ser. Ele critica o materialismo da “práxis transformadora”, das formas de agir das técnicas modernas que “agridem” o ente, que é consistente e estável, na medida em que torna a centralidade o trabalho do homem. Neste sentido, o homem ao ter que exercer sua atividade para transformar, seria servo, dominado pelo trabalho.

Nós ainda estamos muito longe de pensar a essência do agir de maneira suficientemente decisiva. Só conhecemos o agir como produção de um efeito, cuja realidade vem estimada segundo a utilidade. Mas a essência do agir é o levar a cabo. Levar a cabo significa: Desenvolver alguma coisa na plenitude de sua essência, conduzir até essa essência, *producere*. Em sentido próprio, só pode ser levado a cabo, portanto, aquilo que já é. Mas o que ‘é’, antes de tudo, é o ser. (HEIDEGGER, 2008, p.326).

Para se pensar na busca pela verdade do ser Lugar/Professor é importante considerar as suas relações de pertencimentos. Pensar é um agir sobre o que se pensa. O pertencimento indica presença e o agir um findar, mas a presença em Heidegger constitui uma não-totalidade e o findar não significa um completar/acabar necessariamente. Ao caminharmos, o caminho pode findar, mas o findar não faz desaparecer o caminho. Arrisco-me em chamar esse permanecer de experiência. Gadamer, discípulo de Heidegger, entendeu a práxis como imanência da vida histórica, um permanecer dentro.

O homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão, (inspirações em Paulo Freire). Este ser da práxis é fruto de processos histórico-culturais que recria constantemente suas formas de estar, se relacionar e desenvolver com/no mundo. Neste sentido, os sujeitos devem promover suas próprias criticidades das maneiras como pensam e agem no mundo, formando novas realidades, atos políticos, porque formam relações de poder.

Paulo Freire (1996), ao tratar sobre a prática educativa, entendeu que a temática incorporava saberes fundamentais para o desenvolvimento crítico dos sujeitos em formação.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p.22-23).

Considerando os saberes fundantes, como chegamos a ser o que somos? Freire (1996, p. 33) diz que “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.”

Na tarefa de escrever este ensaio, a práxis estava sendo em mim, vice versa, e continuou sendo em toda a dissertação, passando a constituir novas experiências. Procurei-a inicialmente como algo a ser descoberto, mas o meu ser a pastoreava. A práxis se deu no pastoreio, no movimento e no repouso (ambos se incluem) dos conceitos encontrados. Ela se tornou alvo das minhas ações objetivando transformá-la em produto de uma consciência, por meio das atitudes que manifestei, envolvendo o “teórico-prático”, (pensamento e materialização esquemática do pensamento por meio da escrita). As intenções, dimensões da minha personalidade, pertencentes ao social-histórico, reproduziram totalizações, que como vimos, são incompletas.

Como homem de desejos minhas expectativas encararam o objeto da ciência política de Aristóteles, o sumo bem, como um fim. entendendo educar como um ato político, que nos aponta as maneiras para se pensar e fazer no mundo, segundo visões paradigmáticas que universaliza as tramas do nosso agir. E é nesse nosso agir que nos tornamos o que somos. Neste sentido, a valorização das capacidades de escolha com base na ética, nos confere momentos de plenitudes humanísticas, porque inclui o outro, na certeza de que nos formamos em meio a interações.

Ao pensarmos a práxis como atividade finalista que visa transformações do mundo, acredito que este mundo é “glocal” (neologismo com a ideia de global-local) onde nós mesmos o somos: um mundo a nossa maneira. Que se transforma ao propor transformações.

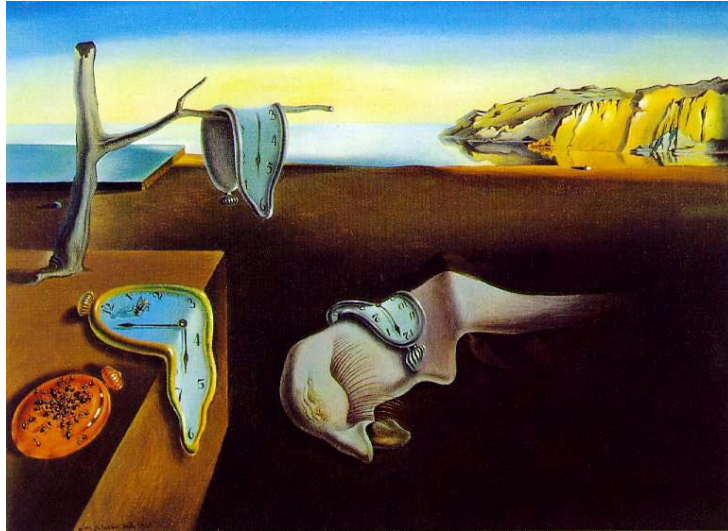
Olhei a grande mesa quadrada, práxis, numa vista aérea e ainda não posso dizer que a conheço como ela é de fato; “conhecer” algo que ocorre em nós, contemplando também a dimensão do

outro que não é correto tematizar (o social inerente ao indivíduo) é muita pretensão, contudo digo que a compreendo.

► O TEMPO E A METÁFORA DO PROFESSOR/LUGAR.

O tempo pode ser medido com as batidas de um relógio ou pode ser medido com as batidas do coração.

Rubem Alves



Salvador Dalí: *Persistência da memória*, 1931.
 Fonte: Museum of Modern Art (MOMA), New York, U.S.

Ciente do grande número de literatura sobre o tema tempo, e das fortes divergências conceituais que se podem encontrar em todas elas, justifico que tomei em forma de roubo ideias de vários autores objetivando, pela minha criatividade, transformar alguns fragmentos de abordagens que desenvolveram acerca do assunto. Nas abordagens, considereirei as diferentes formas nominiais e conceituais utilizadas pelos antigos gregos, quando se referiam à ideia de tempo. Estes usavam três palavras para designar o tempo: *Aion*, *Kronos* e *Kairos*.

Aion se refere ao tempo eterno. A tradução do termo pode ser encarada como enganosa segundo alguns autores (DELEUZE, NIETZSCHE), por considerarem as concepções nascidas da filosofia estoíca, em que a ideia de *aion* é concebida como estados de imanência, sem referência à ideia cristã. *Kronos* (quantitativo) para se designar a rotina da limitação, medida pelo relógio, pelo calendário. O *Kairós* (qualitativo) (cf. CERTEAU, 2011, segunda parte) seria o pontual, o momento oportuno dos acontecimentos, um bloco de tempo, o momento em que se alcança uma meta/fim, em que se reconhecem certas “fronteiras” de estágios ou poderíamos também dizer,

(*e.g.*), o momento em que uma fruta atinge o estado de madura.

Entender o tempo é imprescindível para compreendermos o lugar/professor (visto como Ser em plenitude, para contemplar as dimensões do homem ordinário que é) e seus Espaços de formação. Todos nós perseguimos o tempo (*Kronos*) e por ele somos perseguidos, ideia da poesia que tem o caráter da sensibilidade do querer conter o imaterial, o transcendente, por atitudes estéticas. Tudo que ocorre e se ressignifica se dá em meio a ele, e num certo espaço. As considerações do entrevistado Mutt, sobre a formação, sendo controlada pelo tempo, me levaram a pensar sobre constituições de estados de urgência para se formar, para atender ao dinamismo das formações de realidades do mundo. Para ele, vivemos com muita pressa e isso nos confere pouco tempo para nos formamos de maneira mais plena. Ainda mencionou que esse é um problema que a universidade vai ter que enfrentar em breve.

Qual é o rumo do tempo que passa? Se é que ele passa. É ele quem passa ou nós que nos movemos nele? Temos cada um de nós os nossos tempos ou desfrutamos de um único e sincronizado? As respostas lampejam em nossos espaços de vivência na medida em que instantes são instalados em meio a coincidências de objetos/sujeitos diferentes, que se articulam no caos da vida cotidiana. Ana citou que o tempo escorre, e que em função disto, dentro da universidade fica bastante difícil usufruir da ambiência universitária. Por outro lado, é importante considerarmos a questão do espaço como compensatório, porque este escorrer do tempo de todos nós se dá em espaços comuns, e as misturas destes tempos (*kronos*), quantitativo, podem gerar tempos *Kairos* (qualitativo) pelos encontros nestes espaços. Para ela, “é importante se viver todos esses espaços da universidade, as pesquisas, as festas, a cantina, as conversas, toda a ambiência universitária”. Ainda disse que os tempos dos cursos são muito curtos, “escorrem”. E que esses encontros nos espaços universitários, “nos fazem pensar mais amplamente sobre o nosso mundinho”.

Ponto que conceituar, pensar em períodos e ciclos é resultado de acúmulos de necessidades históricas do homem com o objetivo de não se sentir desorientado, e é desta maneira que se é possível vivenciar o tempo. Para Platão (*cf. Timeu*), o tempo é móvel, desfruta de uma mobilidade segundo uma proporção numérica, com ritmo ordenado, expresso na forma circular apropriada à razão e à inteligência. A proporção numérica nos permite mensurá-lo e conhecê-lo formando orientações, e é por este sentido que se diz apropriada a razão.

Se o tempo (kronos) é móvel, então em que espaço ele se desloca? Platão colocou uma ideia de que o tempo imitava movimentos regulares dos astros (sol e lua) expressão de uma realidade do infinito. Neste ponto, podemos nos sentir meio que desorientados na medida em que eternidade pode ser tomada como algo muito vago, para o campo pertencente à ciência.

A moral provisória que formei nesta pesquisa me leva a crer que o tempo (*kronos*) se move na eternidade (*aion*), e isto me possibilita encarar eternidade como espaço. Mas ainda assim, permanecemos em sentidos muito amplos, nos levando a ter, em primeira instância, uma sensação de incompetente capacidade para a compreensão do específico fenômeno. *Por que quando falamos em eternidade lançamos as familiares desconfiâncias de que nela não poderemos encontrar referências para nossa orientação? Necessitaremos sempre de uma metafísica, porque ela se ocupa de estudos de tudo que escapa a análises descritivas, ainda que indefinidas?* Numa abordagem sobre o infinito, apresentando a ideia de ser o Universo, Pierre Weil (2005, p.12) diz:

[...] o maior obstáculo para aceitarmos esta teoria é que cada um de nós teve começo e fim na sua existência; e que o espaço em torno de nós é limitado por paredes, montanhas, rios e assim por diante. [...] não é porque a nossa existência tem começo e fim e que o nosso espaço é limitado, que isto deve ser o caso do universo. [...] a maior obstáculo para aceitarmos a teoria é a projeção da nossa visão limitada do universo.

Esta limitação nos desafia neste ensaio, segundo a necessidade do dizer esclarecedor do que proponho apresentar, na medida em que busco certas “definições” do indefinível. E como isso foi possível? O que apresento neste espaço dos escritos, momentos de objetivações (pertencentes a específicos tempos), são verdades inventadas transformadas/transformantes, sendo também como fotografias do movimento.

No início do estudo, encontrei uma forte correspondência com a ideia apresentada, sobre o tempo por Santo Agostinho (1999) em suas confissões. Ele disse que, quando não lhe perguntavam o que era o tempo, ele sabia o que era, pois o assunto lhe era familiar, mas quando lhe passaram a perguntar, já não sabia explicar. O autor apresenta em suas confissões, questionamentos que muito serviram para construção de minha moral provisória a respeito deste tema.

Sobre a questão do tempo e eternidade, Agostinho nos fala também de limitações, de que existe

da parte do homem um esforço para saborear as coisas eternas. Nos seus escritos pude encontrar a ideia de que o tempo é imóvel. *Então seria ele contra o que apresentei de Platão?* Não, pois considero que se referiram a tempos diferentes. O tempo móvel dito por Platão, segundo percepções em meio à pesquisa, trata-se do tempo *kronos*. E o que encontramos como imóvel nos escritos de Santo Agostinho, é referente ao *Aion*, que é sempre presente, segundo ele.

[...] quem o poderá prender e fixar, para que pare um momento e arrebate um pouco do esplendor da eternidade perpetuamente imutável, para que veja como a eternidade é incomparável, se a confronta com o tempo, que nunca para? Compreenderá então que a duração do tempo não será longa, se não compuser de muitos movimentos passageiros. Ora, estes não podem alongar-se simultaneamente.

Na eternidade, ao contrario, nada passa, tudo é presente, ao passo que o tempo nunca é todo presente. Esse tal verá que o passado é impedido pelo futuro e que todo o futuro está precedido de um passado, e todo o passado e futuro são criados e dimanam d'aquela que sempre é presente. Quem poderá prender o coração do homem para que pare e veja como a eternidade imóvel determina o futuro e o passado, não sendo ela nem passado nem futuro? (AGOSTINHO, 1999, p. 319-320).

Foi a partir dessa ideia, encontrada nas confissões de Santo Agostinho, que comecei a considerar que a eternidade (*aion*) sendo imóvel, servia de espaço para a mobilidade do tempo *kronos*. Reconheço a constante presença do tempo *aion*, em que a ideia de passado e futuro pode não caber, pelo estabelecimento de certa linearidade (mas é importante considerar a questão das totalizações). *E como posso afirmar isso?* As construções para esta defesa encontrou base sólida nas abordagens sobre a presentividade do tempo (*aion*), desenvolvido por Santo Agostinho. Para ele o passado e o presente não existem, porque o primeiro já se foi e o segundo ainda não é. Neste sentido só restaria o presente. Agostinho em suas confissões desenvolve fortes desdobramentos da questão, e dentre eles citamos a ideia de que para o presente ser tempo ele necessitaria de passar, contudo essa mesma condição para a existência do tempo seria a causa pela qual deixaria de existir.

É importante se frisar, sobre essa colocação de Agostinho referente às condições para existência do tempo, que ele não chamou a eternidade de tempo, seriam coisas diferentes. Contudo estou convencido, pelo que pude pescar nas entrelinhas das leituras, que ele desenvolveu uma forte crítica ao tempo (*Kronos*) e esteve defendendo a existência da eternidade (*aion*). Com isto, assumo que este dizer é meu. Se estivéssemos na antiga Grécia poderia dizer que o maior problema aqui é a confusão de ideias de tempos diferentes.

O desenvolvimento de críticas sobre as três divisões do tempo, passado, presente e futuro nas confissões de Santo Agostinho, se dilui bastante porque é conduzida a luz de uma “verdade transcendente”, alicerçada, sobretudo em incapacidades para construções de objetivações. Dentro deste ponto, o autor situa o tempo em condições metafísicas que se expressam em um contínuo e em uma indivisibilidade. Diante disso, considerando as terminologias, ele propõe para admissão de três tempos, que se usem novas terminologias: presente das coisas passadas; presente das presentes; e presente das futuras.

O primeiro termo refere-se às lembranças presentes das coisas passadas; no segundo, a visão das coisas presentes; e no terceiro, esperança presente das coisas futuras. Com esta admissão da existência desses três tempos, o autor surge com novas dificuldades; de como se pode medir o tempo. Para ele não podemos medir o que não existe, e se a medida se dá quando se passa, precisaríamos de um espaço para se passar, e o tempo (presente) não teria esse espaço porque passa num momento.

Mas de onde se origina ele? Por onde e para onde passa, quando se mede? De onde se origina ele senão do futuro? Por onde caminha, senão pelo presente? Para onde se dirige, senão para o passado? Portanto, nasce naquilo que ainda não existe, atravessando aquilo que carece de dimensão, para ir para aquilo que já não existe.

Porém, que medimos nós senão o tempo em algum espaço? [...] Em que espaço medimos o tempo que está para passar? Será no futuro, de onde parte? Mas nós não podemos medir o que ainda não existe! Será no presente, por onde parte? Mas nós não medimos o que não tem nenhuma extensão! Será no passado, para onde parte? Mas, para nós, não é mensurável o que já não existe! (AGOSTINHO, 1999, p. 328-329).

Frente a esses questionamentos, digo que o *kronos* se desloca no espaço *aion*, e que nele desfrutamos de instantes do *kairós*. Agostinho desenvolveu seus argumentos a partir do lugar das suas experiências, apontando ideia de que o que medimos não é o tempo, mas sua impressão. Deste modo não podemos tomá-lo como um princípio para uma universalidade. Porém, esta maneira compreensiva, me apontou uma possibilidade, de que o tempo não necessita passar, pois o que oscila são as nossas formas de sentidos internos, nossas formas de intuir a nós mesmos. Neste sentido, digo que o tempo (num aspecto mais amplo) é um conceito a priori (KANT, 1989), não podendo ser extraído de experiências externas.

É importante ainda pontuar, que considero, dentro desses termos que designam o tempo, as perspectivas astronômicas, dada com referência ao movimento dos astros, (e.g) o sol

referenciando nossas noções de durações; a metafísica; e psicológicas, sendo estas dadas por meio das impressões de ideia do antes e do depois, percepções de continuidades. Todas essas perspectivas se encontram num plano das possibilidades. E desejando verificar impressões do acontecer, pesquei da fala da Inez que num momento de seu percurso formativo, passagem do mestrado para o doutorado, ela decidiu “largar o pensar um futuro, destruindo o presente, para montar um futuro e achar que é para viver o presente.”. Concluindo, citou Raul Seixas: “quem não tem presente se conforma com o futuro”.

Essas percepções do desejo (expectativas) de viver um presente já conduzem a um futuro. Sendo assim, se instala a problemática de que “[...] adiamento é prejudicial para a vida, já que nos tira o dia-dia, rouba o presente comprometendo o futuro. A expectativa é o maior impedimento para viver: leva-nos para o amanhã e faz com que se perca o presente” (SÊNECA, 2011, p.46), *mas como é possível viver sem o desejo?* Acredito que não se possa de fato viver o presente, porque ele é o resultado de coisas que já se foram com fragmentos de um vir a ser, de um campo de idealizações dos sujeitos, manifestações de uma práxis, constituinte de experiência formativas com novas experiências.

Segundo Deleuze (*apud* ZOURABICHVILI, 2004, p.10) “Só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído.” Com isto digo que sendo sujeitos que se movem com/por intenções de produções e reproduções de totalidades, pensamos e construímos o nosso mundo com visões paradigmáticas que escapam ao tempo presente. A intenção surge como uma ligadura entre o passado e futuro durante a ação (presente), e é nesse nosso agir que conferimos momentos de plenitudes.

Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, eventum tantum...; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação. (DELEUZE *apud* ZOURABICHVILI, 2004, p.6).

Essa nossa fundamental experiência no tempo é dada a partir de uma orientação espacializada, que pode homogeneizar as experiências. Essa ideia pode ser conferida nas críticas de Bergson (1988,1974), sobre a psicofísica da sua época, em que se tentavam quantificar os fenômenos psicológicos. O autor, nas suas abordagens traz uma interessante ideia de desdobramentos da duração temporal em homogeneidade e heterogeneidade. Na primeira, teríamos uma diluição e redução do tempo (virtual) conformado a uma realidade espacial, onde se é possível mensurar. Na segunda, realidades que evocam uma ontologia, qualitativa, interpenetrante entre realidades.

Para Bergson (2006) a realidade do tempo é percebível enquanto o experienciamos como duração, e isto é possível por meio da memória (que não tem um lugar, mas transforma os lugares), da consciência. Desta forma, reduzimos a experiência qualitativa a uma espacialidade, mas segundo Bergson, essa redução do tempo a um físico seria ficcional, necessário para que haja apreensões, constituições dos instantes, tempos em que se pode dizer que vividos. A ocorrência de homogeneizações necessita de alicerces histórico-social-culturais que não invalidem as dimensões particulares dos sujeitos/lugares. Com isto, pontuo que os espaços em que se dão as formações devem ser campos de reconhecimentos/realces de que somos iguais porque somos diferentes.

Para Aristóteles (1995) o tempo seria homogêneo, sua percepção se daria na possibilidade de enumerações. Neste sentido, suas ideias foram desenvolvidas de tal maneira que promoveu estreitamentos entre as concepções de tempo e movimento. Mas não qualquer movimento, para ele as enumerações só seriam possíveis em movimentos de sentidos circulares, pela constância (referência à eternidade, sem início e fim). Essa ideia inspirou muitos a desenvolverem estudos sobre o tempo como sendo para medidas dos movimentos, vinculado às ideias de transcendência. Por outro lado, instigou pensadores como Husserl e Heidegger a pensarem opositoramente em estudos que enfatizavam a imanência, a finitude.

Heidegger em *o Ser e Tempo* propõe uma compreensão, inversa ao que se vinha construindo (compreender o tempo para se chegar ao ser), do ser que é constitutivamente temporal. O autor apresenta por meio de horizontes hermenêuticos, formas para se pensar o ser-ai (o homem) por sua temporalidade original (finita, em que a gênese do ser é assegurada), cuidados de si próprio, decisão extrema que se totaliza na morte, com êxtases (*ek-stasis*) que fundam a estrutura do cuidado pelo poder ser; ser lançado; e ser apresentado, descobrimento de subjetividades e regulações para práxis.

A existência é a substância do ser, e essa evidência do existir é dada em meio às temporalizações (que ocorrem entre o nascimento e a morte do homem (cf. HARENDT 2000a, 2000b; HEIDEGGER, 2009; SARTRE, 2001) com questões elaboradas pelo seu próprio ser (*Dasein*), sobre o ente que somos, e o ser que se interroga. Neste sentido, Heidegger reinterpreta a fenomenologia de Husserl descentralizando a intencionalidade, com caráter de fundamental a consciência para condutora a essa abertura (consciência), em que o ser é possível de se compreender.

O que Heidegger propôs interpreto como um jogo, em que o ser se constitui em planos pré-teóricos, uma vez que temporalidade seria possibilidade da possibilidade, em que se estrutura a historicidade do ser, considerando as singularidades de um ser comum, também com destino coletivo, desfrutante de aberturas para fundamentos de verdades a serem descobertas, nos acontecimentos (“A” verdade é afastada). “Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas” (BARROS, 2000, p.69). Para Ana, existe um fundo infinito para onde vão todas as coisas.

O ser que sou neste ensaio para a dissertação, simplesmente dado, empreende atitudes para construções de verdades inventadas, “manifestado” no ser professor-artista, para falar sobre o que não se é mostrado (homem ordinário).

Quanto à palavra “manifestação”, Heidegger (2009, p. 69) diz que “[...] pode significar por si mesma duas coisas: uma, o manifestar-se no sentido de anunciar-se, como um não mostrar-se em si mesmo, e outra, o que se anuncia a si mesmo, aquilo que, em seu mostrar-se, aponta indica algo que não se mostra”.

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transvê o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalos verdes, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar.
(BARROS, 2000, p.75)

Em exercício de desformamentos, digo que o professor, coisa-objeto - minhas inspirações – (SANTOS, 2008a, 2008b, 2008c; DURKHEIM, 1999, 2007), é um lugar a sua maneira, sentido metafórico, que se encontra relacionado e dentro de outros lugares, considerando que tem assimilações diversas (temporais) em seu sistema de crença. Milton Santos (2008a, p.314) diz:

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Ou, como afirma M.A. de Souza (1995, p.65), "todos os lugares são virtualmente mundiais". Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade.

O “lugar” *supra*, que assumo com sentido conotativo, apresenta novas virtualidades, condições de possibilidades pertinentes para totalizações de contextos, em que direções e distâncias são elaboradas compreensivelmente numa descoberta previa da região (multiplicidades de lugares). Para Heidegger (2009, p.166) “A espacialidade do que vem imediatamente ao encontro numa circunvisão pode tornar-se tema da própria circunvisão [...]” e ainda “ [...] é o ‘sujeito’, entendido ontologicamente, a presença, que é espacial em sentido originário. Porque a presença é nesse sentido espacial, o espaço se apresenta como a *prior*.”

Sobre a questão das metáforas, assumi realidades possíveis, artístico-geografizantes, presenças múltiplas de evidências em níveis e perspectivas diferentes, em uma atmosfera de linguagens filosóficas, mergulhadas em crenças e valores sobre as questões ontológicas.

Para Arendt (2000a, p.79) “toda a linguagem filosófica e a maior parte da linguagem poética, são metafóricas”. E este sentido do metafórico, vai além do dicionarizado (dicionário Oxford), onde encontramos ideias de que se trata de uma figura de linguagem na qual empresta certos atributos a objetos diferentes, por analogias, marcando relações de formas e conceitos anteriormente não apreendidos. Mas “é, segundo Kant, o único modo pelo qual a razão especulativa, que aqui chamamos pensamento, pode se manifestar. [...] cuja função é a de ‘estabelecer a realidade de nossos conceitos’” (ARENDR, 2000a, p.79).

Diante do fato de que estou tratando do conhecimento de um lugar, que abriga também sentidos comuns, julguei que as metáforas serviriam de ilustrações aos conteúdos que venho apresentado em vivacidades de extremas existencialidades, governadas pelos indivíduos (sujeitos/objetos na pesquisa) e correspondentes as suas ‘singularidades plurais’. Busco com as metáforas as relações de semelhanças perfeitas entre os objetos da pesquisa, dentro de suas especificidades como/no mundo e as categorias geográficas. Essas relações são diluídas entre si pela

inventividade aplicada em contextos dos escritos e das leituras dos ensaios.

Para Ernest Fenollosa (*apud* ARENDT, 2000, p.81-82) “[...] ‘A metáfora é... a própria substância da poesia’; sem ela, ‘não haveria ponte que permitisse a travessia da verdade menor do que é visto para a verdade maior do que não se vê’”. A poesia é aquilo que perseguimos, que é imaterial, mas que se torna objetivado, visível, nas metáforas (Artes) porque criam unidades correspondentes entre as “coisas”.

Analogias, metáforas e emblemas são fios com que o espírito se prende ao mundo, mesmo nos momentos em que, desatento, perde o contato direto com ele: são eles também que garantem a unidade da experiência humana. Além disso, servem como modelos de pensamento, dando-nos orientação quando temos cambalear às cegas entre experiências nas quais nossos sentidos corporais, com sua relativa certeza de conhecimento, não nos pode guiar. O simples fato de que nosso espírito é capaz de encontrar tais analogias – que o mundo das aparências nos lembra coisas não-arentes – pode ser visto como uma espécie de ‘prova’ de que o corpo e espírito, pensamento e experiência sensível, visível e invisível se pertencem, são, por assim dizer, ‘feitos’ um para o outro. (ARENDT, 2000, p.84).

A partir da *supra* digo que as menções com metáforas objetivam trazer unidas as ideias sobre os professores/lugares, de que são corpos, lugares de múltiplos saberes.

A comunhão com o mundo caracteriza o lugar/professor como um produto de uma única dinâmica em seu processo de formação global: As características históricas e culturais do mundo em que o seu mundo se insere. Ele se reproduz na articulação contraditória entre o mundo que o cerca se enunciando a especificidade histórica do seu mundo particular.

Considero ser importante trazer algumas percepções que tive durante a entrevista com a Inez, que me inspirou para um pensar sobre essa questão do mundo que se enuncia. Ao realizar comentário sobre mudanças que ocorreram no seu modo de ser professora, ela disse que se tratava de muitas coisas, porque muitos seriam os anos e os locais em que se deram as suas experiências. Os anos iniciais de sua atuação docente foram em São Paulo (trabalhava no ensino público), e disse que neste tempo não era muito conservadora, mas muito conteudista, e também uma professora muito autoritária.

Depois, Inez se mudou para a Bahia e foi trabalhar em escola da rede privada, ‘uma experiência completamente diferente’, segundo ela. E fazendo um parêntese, para tratar sobre o público e o

privado (assunto que trouxe também os anúncios do mundo), disse que não gosta como se discutem a escola pública e a privada no Brasil, assim dicotomicamente, porque lhe parece que “hoje, já algum tempo”, (expressões *Ipsis litteris de Inez*) temos uma escola privada com uma heterogeneidade muito grande. Para ela, quando a classe média baixa “resolveu” colocar seus filhos numa escola, privada, passamos a ter uma escola privada de todos os tipos, e se pode generalizar, mas a escola privada que ela atuou, quando veio para a Bahia, era uma das chamadas grandes escolas na cidade de Salvador, e lhe foi uma experiência muito diferente porque acredita ter aprendido a deixar de ser autoritária. Para ela, foi necessário passar a mão pela cabeça dos alunos, diferente da escola pública (em São Paulo) onde saía gritando com os alunos, achando que essa era a missão sacerdotal do professor. Para Inez, essa foi uma virada.

Inez, depois foi morar em Minas Gerais, passando a lecionar numa escola rural, e essa experiência lhe ensinou algo muito importante de que, com os conteúdos se poderia fazer alguma coisa para agenciar sentidos para os alunos. Ela tinha vivenciado três redes diferentes, em que os agenciamentos tinham que ser diferenciados, e acredita, que talvez tenha sido com essas experiências, que começou a romper com os conteúdos. E com o seu ingresso no mestrado apresentou um projeto muito na linha da geografia crítica, dizendo que “precisava mudar tudo, destruir tudo e criar uma nova geografia para as pessoas usufruir num paraíso”, mas isso coincidia (ela mesma citou) com a queda do muro de Berlim; com a queda da União Soviética e com a queda dos seus ideais, “digamos assim dialético materialista marxista”. E ao começar a pensar o mundo diferente, ela pensava a escola diferente.

Entenda o lugar/professor como espaço de experiências, repleto de necessidades existenciais e de intensa interação com outros sujeitos e objetos. A proposta que lanço é a de visualização, por meio de descrições cubistas, deste professor como um lugar construído (dimensão do profissional), mas que mantém aspectos da sua naturalidade (homem ordinário). Visualizá-lo desta forma quer dizer, fazendo uso de uma análise dinâmica do seu entendimento e não simplesmente descrevê-lo. Sendo assim, o que apresento são as relações e conjugações dos elementos naturais (coisas) e construídos (objetos), “tecnificados”, sócio-econômicos e culturais (SANTOS, 2008a).

No percurso de meus escritos para a dissertação, formação de sistemas de ideias, contemplei definições sobre as categorias geográficas que me servem mais, segundo as dimensões valorativas do que explicativas, porque retiradas de contextos fertilizados por experiências

transcendentes a realidades particulares. É importante dizer que nesta transcendência se considera sempre a superfície em questão, o lugar/coisa-objeto. Neste sentido, a transcendência não escapa ao lugar operacionado em simultaneidades e conjugações. Santos (2008a, p. 21) propôs como ponto de partida “que o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”. Esta noção me possibilitou encarar as possibilidades descritivas cubistas desses sistemas de coisas-objetos e ações, de modo realçado (zoom) de sua inteireza, não estando preso a desejos de caracterizações precisas. Contudo, por meio das metáforas, terreno de origem dessa dissertação, busquei as pedras conceituais para serem lapidadas nas/pelas experiências do lugar/professor, para formação arquitetada como fundadora.

Sendo o professor uma dimensão do “lugar”, considero as formas lógicas em que são organizados seus elementos compositivos, relações abertas entre coisas-objetos históricos (assimilações no tempo). Estas relações nascem com certezas de que estão em constantes produções de novas sínteses das realidades originais, manifestadas em formas oscilantes, entre abstrações e concretudes, dadas inseparadamente (seriam questões de realces), como condições existenciais, em que se levam em conta as diferenças escalares.

Dentro deste assunto, Mutt disse que considerando os anos da sua experiência como professor, ele mudou bastante, pois acreditava em uma verdade única, pôde assim dizer, mas as discussões que teve, sobretudo na FACED, lhe fizeram ver que tudo pode ser produto da linguagem (o que penso quando trago formas oscilantes entre abstrações e concretudes), pode ser apenas um discurso. Neste sentido assumiu mais atitudes de dúvidas, e de abertura para com o outro, o conhecimento, a verdade. Então passou a abrir mão de algumas coisas e colocar outras verdades no lugar, e isso lhe ajudou muito na sala de aula, atuando como professor, porque passou a ver que as pessoas têm e trazem um conhecimento. Para ele, talvez o trabalho maior seja fazer essa transposição para dar mais uma potência nas explicações. E ainda completa, retornando também a ideia que apresentei, sobre a enunciação dos mundos (onde estamos inseridos) em nossas realidades/mundos particulares, diz que “o mundo funciona e é importante que ele esteja com ele funcionando. Abrir mão de algumas coisas é muito mais contingente do que absoluto, imanente”.

A geografização do professor, o coloca em condições de uma historicidade que me permitiu produzir epistemologias a partir da concepção “artístico-geografizante”, formas contextualizantes de representações de verdades inventadas, de aspectos de sua naturalidade

(dimensão do homem ordinário) e de sua construção (profissional docente). Levando em conta que não me preocupei com a operacionalização (ainda que isso possa ter aparecido) dos conceitos, essa epistemologia pode ser encarada como discurso metafísico, contudo acredito que as minhas premissas filosóficas puderam delinear enfoques para uma produção técnica, de enfrentamentos para escorregadias questões entre o espaço-tempo.

Como traduzir em categorias analíticas essa mistura, que faz com que o espaço seja também o tempo e vice-versa?

A reafirmação das relações entre a geografia e a história é, certamente, o mais simples e, positivamente, o mais *naif* dos enfoques. É certo que Élisée Reclus havia escrito, há um século, que a geografia é a história no espaço e a história é a geografia no tempo, mas essa frase, milionariamente repelida, jamais se pretendeu um guia de método.

A geografia histórica de certo modo desejou inverter esse enunciado, buscando, ela própria, fazer uma geografia do tempo, reconstituindo as geografias do passado. Mas de que serve dizer como Darby (1953, p.6) ‘que não podemos traçar uma linha divisória entre a geografia e a história porque o processo do devir é um só? E Darby talvez não obtivesse o acordo dos geógrafos históricos, em sua afirmação de que ‘toda geografia é geografia histórica, atual ou potencial’. A geografia histórica pretende retrair o passado, mas ela o faz assentada no presente, isto é, a partir do momento em que é escrita. (SANTOS, 2008, p.50-51).

Com isso digo que é importante desenvolver uma organização (percepções de totalizações, por um olhar hermessizado) do espaço-tempo em que se encontra (considerações sobre as durações) o lugar/professor. Essas percepções de totalizações são possíveis na medida em que podemos considerar as ‘concretudes’, possibilidades de medidas recíprocas entre eles, forma de dizê-los como metamorfoseados um no outro.

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer Momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições. (SANTOS, 2008a, p. 54).

Com a *supra*, realço a ideia de que o tempo, o espaço e o mundo, como realidades históricas, são significados e realizados no/pelo lugar/homem (pleno), por meio de técnicas que modulam articulações de suas realidades múltiplas (SANTOS, 2008, p. 29-56).

Levando em conta a questão das técnicas, como possibilitadoras da união entre o espaço e o tempo (objeto técnico em que abriga solidariamente uma coerência), ponto que podemos pensar nas concretudes históricas que se incorporam, para dizermos que o lugar/professor nasce quando

ele “se forma”, tempo *kairós*, no território/instituição formadora. Este assunto foi pensado a partir das abordagens de Santos (2008a) sobre a idade de um lugar, como uma materialidade artificial, em que se é possível identificar um momento de origem. Sendo assim, a técnica se estabelece como tendência de universalizações, algo abstrato. Essa abstração pode ser desconfigurada para realidades relativas a experiências históricas pelo/no próprio lugar/professor, na medida em que implica todo um conjunto de sua existência (técnicas de vida, fornecedoras de estruturas).

Tomada isoladamente, uma técnica é uma virtualidade em estado puro, uma virtualidade máxima, aguardando a sua historização [...] É dessa maneira que se constitui uma espécie de tempo do lugar, esse tempo espacial [...] que é o outro do espaço. (SANTOS, 2008a, p.59).

A vida do homem/ lugar é constituída de elementos que se fixam com/no tempo de si próprio como sujeito inserido em mundos, e estes elementos modificam a sua fisionomia de “lugar estabelecido” e cria constantes condições geográficas para uma existência própria (singularizante) pela práxis.

Essa realidade que assumo trata-se de considerações, às dimensões do ser professor, lugar/homem pleno, constituído sobre um natural, um ser homem ordinário. Essas dimensões é o que vim chamando de coisas-objetos, inspirado por roubos inventivos ao Milton Santos (2008a, 2008b). Sobre as distinções entre objetos e coisa, ele diz: “ Os objetos seriam o produto de uma elaboração social. As coisas seriam um dom da natureza e os objetos um resultado do trabalho. ” (SANTOS, 2008a, p. 64). Com isto digo, que essa diferenciação se torna bastante relevante na medida em que me possibilita falar de realces dessas dimensões, uma vez que se é possível pensar em partes constituintes do lugar/professor.

Ana disse que não tem dois lados, referindo-se a ser profissional e homem ordinário, é tudo uma coisa só, estão misturados, pois na sala de aula, atuando como professora, ela traz exemplos da sua própria vida. Ainda disse que vive perguntando sempre sobre o que se vê nos caminhos entre a casa dos alunos e a faculdade. Com isso, ela faz dos relatos estratégias para realçar elementos de uma vida ordinária, relacionando com outros textos. Inez também acredita que não temos como separar efetivamente, o homem ordinário do profissional que nos transformamos, porém o nosso arcabouço teórico separa, e como o arcabouço separa, a gente trabalha dessa maneira e se torna muito difícil essa junção, então o que particularmente ela faz é um esforço, e nele, ela acredita ser bem sucedida.

Segundo a ideia que venho apresentando, de criar verdades inventadas, quero ressaltar que meu roubo inventivo assumiu “coisas”, como um natural, que se expressa por condições da dimensão do ser homem ordinário na vida cotidiana; e o “objeto” como um construído, que se expressa por condições do ser profissional (no nosso caso, professor). *Mas o que chamo de natural também não foi construído?* Estou bem certo que sim, mas essa construção não é dada com um mapa/matriz curricular, ela é uma formação em condições do que se pode ser, e se é no mundo, um tornar-se, uma “implicidade”. Enquanto que, a construção profissional é idealizada e explicitada, um transformar-se na/para aquilo que “um Outro” deseja. Com isso, inicialmente fiz uso das possibilidades de trabalhar os realces das dimensões para pensar na constituição do ser professor sobre o homem ordinário.

Diante da pergunta: *quem você é?* É muito comum ouvir respostas com base na dimensão profissional/construída/objeto. “Hoje, e cada vez mais, os objetos tomam o lugar das coisas. No princípio, tudo eram coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um de um conjunto de intenções sociais, passam também, a ser objetos.” (SANTOS, 2008a, p. 65).

O lugar/professor é um espaço de realces, dessa realidade fabricada, que não é um prolongamento da realidade natural, existem diferenças em sua apresentação, porém expressão de parte de um único ser, uma tomada de consciência de um espaço-tempo (constatações de existência pelo exercício de suas ações). Esta dimensão construída parece ter existência própria, desvinculada da dimensão natural, mas de fato não o é. Ela é fundada sobre o terreno da naturalidade, contudo pela força da linguagem, no ato de conferir nome: “professor”, se é produzido sentidos de existência própria.

Na entrevista Mutt disse que de vez em quando na oficina em que trabalha, no trato com coisas da arte, dos automóveis, de suas pinturas, ele se vê muito como um professor, realizando coisas com os jovens que ajudam para uma formação técnica, profissional, então o professor ai se faz presente. Porém para ele, aquele momento é o do homem ordinário numa oficina mecânica e não do professor; logo após ter dito isso, completou: “é indissociável”. E ainda sobre essa questão, Ana disse que tudo para ela é extensão da sala de aula, qualquer lugar que vá, até em seus sonhos, justificando que se ela não desvincula o seu trabalho da sua vida ordinária, como poderia desvincular essa vida do seu trabalho? Segundo ela, quando viaja procura por coisas que lhe fazem pensar em possibilidades de aplicações em suas aulas.

A construção do lugar/professor/objeto objetiva responder em diferentes momentos históricos as

expectativas nascidas das condições sociais, e considerando todas as suas complexidades e os níveis escalares, caracterizando suas funcionalidades, o que A. Moles *apud* Santos (2008a, p. 69) chamou de ‘dimensão estatística dos usos’, o que podemos fazer com o objeto, o que ele nos pode oferecer, como podemos usá-lo. Desse ponto de vista, há objetos mais e menos complexos”.

Para o autor, a complexidade estaria relacionada com os vários elementos compositivos para a estrutura do objeto, do seu repertório. A partir do reconhecimento das possibilidades de análises da dimensão construída, do lugar/professor, sobre uma “matriz” natural pode continuar o questionamento: *a dimensão do lugar/professor pode ser mesmo um objeto geográfico?* Para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade. (SANTOS, 2008a, p. 72).

Ressalto a partir da *supra*, que aquilo que se cria fora do homem, pelo homem, é primeiramente gerado dentro dele, o que se cria são realidades simbólicas (objetivações de subjetividades), combinações de elementos de vida, vivificados na dinâmica do tempo nos espaços. Essa minha exposição se enquadra, temporariamente, como tentativas de possíveis classificações do objeto e não de elaboração de regime epistemológico. Objetivo com essa compreensão do mundo, por meio de formas artístico-geografizante, visualizar realidades do lugar/professor como sistema que reúne, logicamente, historicidades, estados de imanência e transcendência, de maneira em que se é possível reconhecer valores e seus deslocamentos, extensões contínuas e interligadas em seu processo formativo. Entendo que as visualizações do lugar/professor seriam mais bem capturadas (fotografias do movimento) em momentos de seus exercícios nas salas de aulas, ações sobre si, sobre os outros e sobre as coisas no mundo (em todos esses momentos, dotados de propósitos explícitos).

Os relatos dos professores/lugares me trouxeram evidências de que esse preparo a um propósito, expressão de uma racionalidade, compreendia também as formas de valor afetivo (WEBER, 1999). Santos (2008a), ao tecer considerações sobre ‘*uma geografia da ação?*’, aponta que segundo B. Werlen houve falha da geografia no enfoque sobre o espaço, na medida em que não se enfatizou a ação subjetiva, condições e consequências necessárias da ação humana, sobre a dimensão espacial, onde ocorrem as representações de suas experiências sensíveis. “ [...] por

intermédio do corpo o agente assume uma posição concreta no mundo físico” (B.WERLEN, 1993, p. 161 *apud* SANTOS, 2008a, p. 83).

Essa questão apareceu para fortalecer a ideia de ações que se dão no ser/mundo-espaco, e no mundo em que se insere de maneira tal, que a sua subjetividade é atribuída à causa para ações e estabelecimento de eventos. E nisto ressaltou, que essas atribuições não assumem uma absolutização, de que também são os que dirigem as ações. Não, elas “podem” dirigir. É interessante considerarmos que a condição dos objetos, em si próprios, é a de passividade, que se encontra predestinado a/para certas ações, e são estas que o definiria, concederia o seu sentido. Com isso, reproduziríamos o lugar/professor como resultado dessa condição, sem considerarmos que é também sujeito, constituidor de sua própria historia.

A constituição histórica dos sujeitos, criada e recriada por interações que se intensificam em níveis cada vez mais complexos, é forjada (objetivações temporárias) pelas técnicas (racionalizações, um dar conta do que se pode ser) com matéria prima das subjetividades dos sujeitos. Com aberturas para infinitas possibilidades de experiências e de práticas para um viver-mundo representado de espaços-tempo. E essa constituição é dada anacronicamente por descompassos do seu ser, ou seja, não em sua inteireza, a não ser por meio das idealizações/cartografias de seu imaginário.

Acredito que ao deixarmos de considerar essa subjetividade e racionalidade em prol de uma praticidade, alimentada sobretudo pela ciência moderna, descaracterizamos (num sentido negativo) toda uma corporeidade estética e ética dos sujeitos/lugares, e assim descambamos em assimilações de realidades imediatistas que demandam funcionalidades práticas. Neste sentido, pontuo a necessidade de se pensar o lugar/professor para além e antes de sua função prática (visão domesticada), como um lugar em que ciência e arte aparecem como pontes para experimentações do mundo.

► O PROFESSOR/LUGAR E A VIDA COTIDIANA: QUESTÕES DA HETEROGENEIDADE.



“mundo”
Fonte: blogspot.com

Tecerei neste ensaio considerações sobre o cotidiano como o mundo em que estamos inseridos, compreensões desse conteúdo geográfico pensado juntamente com os sujeitos/lugares, com suas heterogeneidades, dos espaços que se constituem em rotinas transformadoras, e possibilitadoras de percepções de formas de ser em tempos imprevisíveis. O momento se tornou oportuno para outras justificativas sobre o meu desejo da criação de verdades inventadas mediante roubos criativos.

Certo da relevância em investigar a vida cotidiana para construções de compreensões sobre o professor/lugar, das suas determinações, como orientações acadêmico-metodológicas, e dos seus níveis de autonomia social, resolvi desenvolver alguns realces, considerando a forma proposta para que fosse constituída a minha dissertação, com caráter introdutório de questões. Com isto, realizo o primeiro realce dizendo que o professor/lugar constitui-se do cotidiano e a partir dele. Tudo ocorre, ressignifica e é validado no cotidiano, que é para a formação docente o tempo e o espaço de embate entre o concebido e o vivido.

Sendo o cotidiano, um mundo em que estamos inseridos, podemos pensar em partes de sua constituição e verificar a existência das organizações do trabalho, da vida privada, do lazer e o descanso, e das atividades sociais sistematizadas (LEFEVBRE,1991^a,1991b,199c;

CERTEAU,2011, 1982, 1995; HELLER,2000, 1982^a, 1982b). Este é o assunto da sua heterogeneidade. Essa heterogeneidade propicia articulações de conhecimentos segundo a importância de desenvolver novos saberes (MAFFESOLI, 1998, 2007). Temos com a heterogeneidade, as diversidades na prática, desenvolvida nas salas de aulas, por exemplo, como algo que conduz a reflexões e tomadas de decisões, referentes aos conteúdos e significados das ações pedagógicas do professor/lugar. Ainda, podemos verificar a presença de uma hierarquia mutável na vida cotidiana, que se modifica de forma específica, de acordo com as diferentes estruturas como a econômica, a cultural e a social.

Realço também o cotidiano como espaço de rotinas transformadoras, na medida em que reconheço a sua localização no centro dos acontecimentos históricos. Com esta questão, quero enfatizar a importância do professor/lugar investigá-lo, pois é nele que efetiva suas ações em instituições educativas, emergindo da sua própria prática ordinária, identificando suas características e formas de expressão.

Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam. (SANTOS, 2008a, p. 321).

A epistemologia da prática docente, por ser um fenômeno temporal, está relacionada diretamente ao cotidiano e à rotina. Dessa forma, as rotinas, como dimensão sociotemporal do ensino, são parte integrante da atividade profissional, na medida em que possibilitam revelar as “maneiras de ser” do professor/lugar. E é neste acontecer que encontramos o aspecto particular e o genérico. O particular social se caracteriza na unicidade e na imprevisibilidade, cuja dinâmica básica dessa particularidade está na satisfação das necessidades do Eu. Embora os motivos dos sujeitos sejam particulares, o genérico está contido em todo homem, em toda sua atividade que tenha esse caráter. E quanto à questão da imprevisibilidade, ela nos coloca em situações de ensino sobre o que nos tornamos com as ações.

A atuação do professor/lugar é carregada de motivações particulares, mas a efetividade do seu trabalho, necessária ao social, será sempre do gênero humano. E por meio dessa abordagem, do particular e do genérico, a coisa em si e as possibilidades de manifestar-se, é possível identificar a vida cotidiana - como que está impregnada de alternativas e escolhas, diferentes do ponto de

vista moral, mas motivadas moralmente. Essas alternativas e escolhas, que surgem da natureza pessoal, acadêmica, administrativa... São conduzidas por “*um ar de espontaneidade*” que é a tendência das atividades cotidianas. Essa espontaneidade é o que caracteriza as motivações particulares e genéricas.

Considerando as questões do particular e do genérico, quero apresentar as “oscilações” de melhores evidências dessas dimensões dos entrevistados. Contudo, justifico que não desejei buscar somente a “antropologia do lugar”, uma identidade dos sujeitos em que se valorizam as historicidades, mas as suas ocupações em comunidades e localização social. E por isso, assumi também posturas correntes de estéticas estilísticas para formação de concepções no tratamento dos dados das entrevistas. Sendo assim, posso dizer que trânsito num naturalismo, mas realço um expressionismo.

Quando digo naturalismo é porque busquei descrever certas impressões fugazes da vida dos entrevistados, da maneira tal como percebi e pesquei nas suas narrativas. E ao me referir ao expressionismo é porque depus minhas emoções nos contextos das observações e no tratamento do conteúdo, no espaço da minha dissertação, na medida em que realizava os roubos criativos, estabelecendo certas dramatizações desestabilizantes de fortes fundamentos. Essas dramatizações são torções no espaço-tempo da escrita em que estive/estou inserido, no acontecer em plenitudes de qualidades existenciais e com ambições intelectuais sobre as impossibilidades de explicações, mas de compreensões dos lugares/mundos com que me deparei.

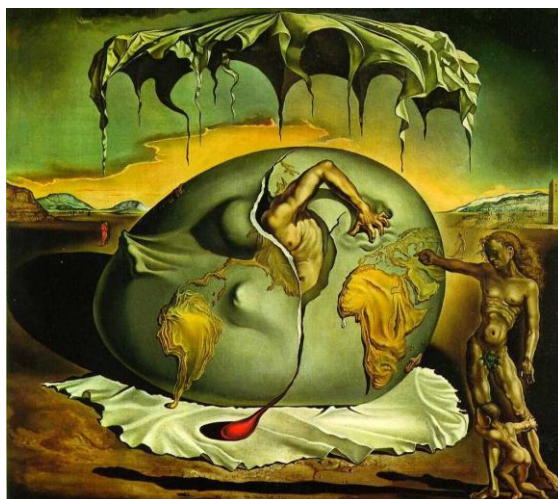
Esses lugares/mundos, que também são os entrevistados, apresentaram-se com suas intenções estabelecendo ligaduras entre o passado e futuro, durante a entrevista (uma presentificação). As formas nas narrativas dos entrevistados o conduziram em reflexões sobre as suas mudanças, momentos de plenitudes, experiências no tempo a partir de uma orientação espacializada, certa diluição e redução do tempo (virtual) conformado a uma realidade espacial onde foi possível mensurar mudanças, a enunciação do mundo que os cercava sobre as particularidades do mundo que é. Para Ana, a todo tempo ela tem mudanças marcantes, e essas não são mudanças radicais. Mutt considera “que toda mudança traz um conjunto de possibilidades”, mas quero destacar algo que ele também disse, e que me ajudou a pensar sobre as contribuições de uma formação profissional sobre a formação do ser homem ordinário: ‘[...] era muito tímido, mas a minha prática como professor me ajudou a me tornar mais falante como homem ordinário. A profissão me fez vencer a timidez.

Venho reivindicando em minha dissertação, fuga a um idealismo, de um objetivismo que exclui o particular, e um naturalismo, que tão somente descreve o que se vê, “respeitando” as configurações das coisas - um olhar de fora sobre as coisas. E como pesquisador/observador ativo nestas coisas, realizo e proponho a construção de pesquisas fazendo uso de um olhar contaminado, *hermessizado*, do mundo que somos, dentro e articulado com outros tantos mundos. Mas podemos pensar que as pesquisas já são constituídas de um olhar contaminado de sentidos também comuns. *Então o que quero?* É o desenvolvimento de pesquisas aonde não se tenham o realce dessas contaminações. Quero um sair de uma condição desvalida no espaço-tempo das pesquisas científicas, dentro das áreas de humanas, e suas ressonâncias, para colocar-se honestamente nestes mesmos espaços-tempos em que são estabelecidas as escritas e as leituras como ações que não realizamos por vocações, mas pelas necessidades de um existir, em que leviandade e superficialidades se apresentam também como direitos do nosso ser. Para Boaventura Souza Santos:

O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 1995, p. 56).

Somos em muitos momentos levianos e superficiais, e não precisamos ser “salvos” dessas coisas. Estou em comunhão com a minha natureza de homem ordinário, rendido à libertadora imaginação sobre o mundo que considero estar e ser. Fujo de um idealismo e não das ideologias, em que apresento esta proposta de rendimento ao “ordinário orquestrado”. Contudo carrego nesta minha fuga, a presença da ideia do que venho evitando.

► O PROFESSOR/LUGAR E A IMPREVISIBILIDADE.



Criança geopolítica assistindo o nascimento de um novo homem, 1943.

Óleo sobre tela de Salvador Dalí.

Fonte: blogspot.com

O professor/lugar/homem ordinário se encontra num mar de eventualidades, (SANTOS, 2088a,b,c, d; SKLIAR, 2008; HEIDEGGER, 2009, 2008b, 2003b) tendo na verificação de sua prática a base da probabilidade, da possibilidade, reconhecendo nas consequências das escolhas - das ações -, a impossibilidade de se calcular com segurança científica. A prática do Professor/lugar, assim como a sua vida, é marcada pela imprevisibilidade (SANTOS, 2008a)

A tarefa que propus, de possibilitar percepções de como são articulados elementos para constituição da formação do professor/lugar, por meio de reflexões da cotidianidade a partir de compreensões artístico-geografizantes, revela-se como difícil tarefa segundo o ponto da imprevisibilidade, que nos aguarda em meio as nossas atuações. A imprevisibilidade seria um dos nossos maiores desafios. Segundo Ana, nunca sabemos o que é que vai dar, exemplo do jogar dados, planejamos meio mundo de coisas na vida inteira e esse dado rola e exige de nós esse jogo de cintura para irmos nos adaptando. Quando o dado rola, ele nos joga para outro lugar. O tempo inteiro, temos que nos adaptar readaptando. Sendo assim, não podemos e não desejamos absolutizar, mas apontar possibilidades

Com base em desejos de apontar possibilidades de descrições cubistas, proponho uma breve reflexão sobre as questões das implicações e aplicações da vida cotidiana na formação do professor/lugar, em que sentidos concretos (prática/atuação) são construídos no processo de sua

formação, dimensão da transcendência.

No decorrer do desenvolvimento dessas reflexões, ficaram evidentes certas percepções de conflitos socio-ambientais (sentido de mundo dentro de outro mundo) possibilitando o discernimento que o formar não se finaliza, será sempre virtual. E também da impossibilidade de se explicar a formação, porque ela se trata de experiência dos sujeitos, podendo somente ser compreendida. Sendo assim, percorri caminhos para compreensões das dimensões filosóficas a formação do professor/lugar fazendo uso de um pescar pistas, para uma cartografia dos sujeitos, estabelecimento de visualidades de suas formas de ser, provocações entre a formação e o currículo, que partem de práticas cotidianas e de reflexões sobre essas práticas.

A partir da ideia de construção de uma cartografia dos sujeitos/professores/lugar, penso a formação como espaço do acontecer do currículo, e essa verdade inventada seria momentos de objetivações, que já nascem com suspeitas contínuas da própria objetividade e das relatividades, enquadrando em desejos para um não enquadramento que não rompe relações, mas pertenças.

Considerando as influências no espaço/formação, em que o professor/lugar desfruta, porque é ele o próprio espaço/formação (ordem de coexistências possíveis), e se insere em tal, nele mesmo, como cooperador de suas transformações no mundo em que se encontra inserido e articulado. Tomo como exemplo, no discurso de mundo dentro de outro mundo, as instituições formadoras, encarando-as como territórios que dão visibilidade ao professor/lugar

Como penso o território/Instituições formadoras? Configuradas de forma que transcendem a ideia de porção concreta do espaço. Considero que o sujeito professor/lugar utiliza-se em outros locais, que são também matrizes de aprendizagens, (mundos concretos como o lar familiar...) de abstrações da porção concreta do território/instituições formadoras, e se assim for considerada essa possibilidade, rompo com a ideia do local para nos formamos enquanto professores. (CERTEAU, 2011, 1982, 1995; LEFEVBRE, 1991a,b,c; HELLER,2000, 1982a, b; MAFFESOLI,1998, 2007).

Posso melhor diferenciar as implicações na vida cotidiana do professo/lugar utilizando-me como referenciais alguns aspectos presentes na prática docente: a organização da produção do ensino, pesquisa e extensão; as relações com os discentes; as condições de trabalho e, por fim, as expectativas profissionais e carreira docente. A aplicação desses conceitos/aspectos às reflexões

das dimensões filosóficas da formação do professor/lugar, me conduziram ao entendimento de que, por exemplo, as tomadas de decisões por instâncias hierarquicamente superiores da educação, derivem e precisem encontrar a validade no cotidiano das universidades. Medidas como elaboração de planejamento educacional e definição de currículos.

Antes de apresentar minhas reflexões sobre território/ instituições formadoras, quero trazer alguns zooms de certos aspectos dos mundos/pano de fundo, em que se estabelecem. Esses aspectos dizem respeito a elementos compositivos para visões paradigmáticas do/sobre o mundo/pano de fundo.

Em meus estudos para apresentação destes aspectos, percebi a influência de alguns fatores que podem ter contribuído para o enfraquecimento e superficialismos da formação profissional, como: a necessidade da sobrevivência dos sujeitos atendendo a dinamicidade da vida pós-moderna; deslocamento de valores e deturpações sobre o tradicional na batalha entre o antigo e o novo; novas exigências da economia e da política. E ainda, a crise paradigmática social, em meio aos bombardeios de informações, refletida nas diversas áreas (BRANDÃO, 1999; IANNI, 2003; LEFEVRE, 1991a,c; MORIN, 1999a, b, 2009; PRADO JUNIOR, 1942; SAVIANI, 1991; RAMALHO, 2004).

Considerando os sentidos entre experiências e conhecimentos, as reflexões surgiram frente a problemática dos modelos paradigmáticos. Santos (2008a, p. 120) diz que “O processo histórico é um processo de separação em coisas particulares, específicas. Cada nova totalização cria novos indivíduos e dá às velhas coisas um novo conteúdo”. Mudam-se os contextos, e esta noção das mudanças pode ser considerada a partir de noções escalares (dado temporal), que Santos (2008a, p.152) aplica nas considerações aos eventos, segundo duas acepções de escalas: “da ‘origem’, das variáveis envolvidas na produção [...] (e) escala do seu impacto, de sua realização”. Se conheço, por exemplo, o processo de construção de uma pintura (contexto da produção) isso não pode me garantir a imagem final da obra (contexto da obra em si) e as suas percepções (contexto das práticas) - para esta explicação me inspirei em Stephen Ball (*apud* LOPES, 2006), em suas ideias sobre análises de políticas considerando os contextos da Influência, da Produção de Texto, da Prática, dos Resultados (efeitos) e da Estratégia política. Considerando estas questões, acredito que podemos experimentar o processo de construção de modelos sem conhecer de fato todas as suas acepções escalares. O conhecimento assim pode mostra-se sempre atrasado em relação à experiência

Especulei a separação da experiência e do conhecimento no intuito de diminuir a minha apreensão. Estou certo de que, minhas tentativas de representação podem de certa forma falsear, ainda que temporariamente, a consciência do que ainda virá a ser. Mas quero que também se considere que, por mais louvável que seja uma representação, ela nunca será a coisa representada, se não levarmos em conta a questão da imanência. É um passo que aproxima, com o fim de visualizar aquilo que se deseja ver. Neste sentido, entendo o conhecimento como produto de experiências de um ser-sendo. O sentido regulador das batalhas entre o antigo e o novo não exclui valores em função de outros, mas tão somente deslocam, provocando rastros, marcas que permanecem na história. “Você está pronto para saber que, olhadas de perto, as coisas não têm forma, e que olhadas de longe as coisas não são vistas?” (SANT’ANNA 2003, p, 190).

Diante da profunda crise de valores sociais (BAUMAN, 1998, 1999, 2003, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d; VEIGA-NETO, 2008; HARVEY, 1996; LYOTARD, 1988; HARTD, Michael & NEGRI, 2003) e dos muitos desafios de se pensar e estabelecer importâncias dos profissionais das diversas áreas, traduzindo seus reconhecimentos também em bons salários, reflito sobre o papel do professor/lugar e da sua formação, segundo o seu próprio comprometimento, orientado pela ética, pelos valores que dignificam o ser humano (DUARTE JR. 2001).

Como bem sabemos, Lyotard (1988, p. xv) propôs chamarmos de pós-moderno esse novo “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da Ciência, da Literatura e das Artes, a partir do final do século XIX”. Chamemos esse novo estado de pós-modernidade, contemporaneidade, modernidade tardia, modernidade líquida, hipermodernidade etc., pouco importa. O que mais interessa é que tudo se passa (e nos passa...) como se a modernidade — entendida como ethos, como forma de estar no mundo, como maneira de ser e pensar — esteja sendo deixada para trás. [...]

[...] a própria modernidade é definida por crise” (Hardt & Negri, 2003, p. 93), não há grande novidade em se afirmar simplesmente que hoje estamos vivendo uma crise da modernidade (7). É nesse sentido que vão as palavras de Bauman (1998, p. 20): “pode-se definir a modernidade com a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do dismantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente. Assim, é desse começar e recomeçar de novo que, em parte, nos vem a sensação de crise. (VEIGA-NETO, 2008, p. 142-143).

Para Inez é um grande desafio agenciar os sentidos das coisas que ainda não se sabe ser o que são, que ainda não se encontram assentados em bases. É de fundamental importância reconhecer o cunho dos discursos, que ao longo das últimas décadas vem se apresentado, revelando concepções sobre o professor/lugar e sua formação. Penso na formação desses discursos a partir

de “teorias da personalidade” (minha como pesquisador e dos pesquisados). Reconheço a existência de referenciais não explícitos na matriz estabelecida do que acreditamos ser, das nossas “verdades” que podem ser, a meu ver, opinião de outras pessoas que assimilamos em nosso sistema de crenças. Quanto a isso diz Zeichner (1993):

A prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida ou não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre suas expectativas e os resultados [...] (p.21)

Essas expectativas me remetem também a importância de uma outra reflexão: do ser que é professor/lugar, de suas crenças e valores, do ser integral, da sua origem. João Francisco Duarte Jr. diz: “Nossas palavras, nossas construções mentais – lógicas ou não -, somente são significativas por referência à nossa vida vivida, este fundo indeterminado que arquiteta nossa existência [...]” (1988, p.30).

O nosso existir é dado (visão sociológica), conforme os aspectos das novas realidades de mundo, segundo uma solidariedade orgânica (DURKHEIM, 1999), dados pela diferença. Neste sentido os indivíduos estão juntos porque dependem uns dos outros, e a implicação desse fato, no que diz respeito ao saber docente (especialidades fragmentadas) pode ser compreendida como um dos fatores para a desvalorização do professor/lugar, na medida em que podemos ter aqueles que estão “destinados” à produção de saberes e aos que são transmissores, pela competência técnica e pedagógica (separações das missões de pesquisa e ensino)

Entendo esses saberes como resultado de experiências plurais (considerem as acepções escalares dos eventos), reveladas na atuação propriamente dita do professor/lugar, seus habitus e habilidades que foram em si incorporados, momentos de visualizações de discursos diversos e de práticas que desvelam seu trabalho cotidiano.

O movimento de profissionalização do trabalho do ensino fica contrastante entre as práticas declaradas e a realidade do trabalho dos professores, suas condições de vida pessoal e profissional. Como pretender que estes formem cidadãos, quando seus próprios direitos como cidadãos estão limitados? Todo e qualquer discurso oficial reconhece o papel dos professores como essencial na construção da sociedade do século XXI, Mas poucos tem oferecido, efetivamente, para mudar no plano real a formação e as condições de vida e trabalho desses professores, hoje chamados a reinventar os contextos da formação, do trabalho, as relações sociedade-escola, etc (RAMALHO, p. 206).

Entre as diversas abordagens acerca de modelos, fazendo uso de linguagem metafórica, encontrei as de Eduardo Prado Coelho citado por Garcia (*in* BRANDÃO, p. 63) onde chama estes paradigmas de ‘astros que nos guiam’. E apontando a ideia de estarmos navegando num mar de surpresas e incertezas, sem guia, sem uma ciência de navegação. Mas desejando transcender a “denúncias”, me apresento com estímulos à busca de possíveis construções de modelos, em que sejam levados em conta uma formação integral dos sujeitos, aonde suas ações transformem os objetos nos mundos, em produtos da sua consciência, sem perder de vistas a beleza do acaso que nos protegerá enquanto andarmos distraídos. Como nos ensina a banda *Titãs* em *Epitáfio*.

As referências marcam os Lugares, e sendo o homem um lugar de referências compreendo que as crises que são dadas no mundo são do próprio homem em crise.

Nos contextos da produção, constituição e aplicação dos programas para a formação do professor/lugar, não se pode pensar em “formar” (uso essa expressão entre aspas porque tenho consciência que ninguém forma o Outro, ele se forma, mas com que matéria prima?) “máquinas de trabalho” nas universidades, mas seres integrais. “[...] O homem integral não é unilateralmente espiritualista, nem unilateralmente mentalista – menos ainda materialista. O homem integral é uma perfeita harmonia de ser e agir, de todos os componentes da sua natureza” (ROHDEN, 2005, p.52). Somos todos homens ordinários.

A necessidade de adequar-se as novas exigências de mundo, nos levam a criar novos modelos de professor/lugar (sua demolição) ou tão somente caricaturamos o antigo? Caricatura, não como forma de representação artística, mas segundo a sua raiz conceitual, origem italiana caricare (carregar), exagerar. E com isso entendo que gestos, hábitos e vícios tem sido acentuado, por consequência a deslocamento de valores. Nos sentidos de formas, identifico importante consonância de atributos para a realização de umas boas caricaturas: a máxima expressividade com o mínimo de traços; muitas são as vezes que queremos/querem que sejamos muito, com muito pouco. E no sentido entre experiência e conhecimento: dizemos sem ser; ensinamos sem ter aprendido de fato, orientamos caminhos sem estar orientados acerca dos nossos.

Corremos com o fim de acompanhar a dinamicidade das novas expectativas de vida, seguimos ‘o forest Gamp’. Será que precisamos compreender que mais do que correr, é preciso saber para onde ir? A corrida em si, já não basta?. E considerando a necessidade da orientação, do modelo, continuemos a refletir para não nos consideramos mais perdido na medida em que

vagamos pelas indefinidas linhas fronteiriças da formação. Não faço pouco caso das bússolas, critérios e definições, que foram, tem sido e continuarão sendo construídos, segundo a importância da transcendência do ser humano. Mas necessitamos aprender a ler as estrelas (um natural exposto), contemplações e interpretações realizadas com fracos fundamentos de nossas próprias percepções. As bússolas são posicionamento de homens que têm expressado visões paradigmáticas das realidades. As ‘receitas’ são importantes, mas devemos nos lembrar de que certos ingredientes devem ser adicionados à gosto (respeitos as singularidades).

► O PROFESSOR/LUGAR E O TERRITÓRIO/INSTITUIÇÃO FORMADORA.

O desvendamento da vida cotidiana implica compreender as manipulações que de certa forma a determinam, em examinar suas representações e a do professor/lugar enquanto sujeito, inserido em outros lugares, a exemplo no território/instituição formadora. A compreensão desse espaço/território, segundo Lefebvre (1991a), permite um entendimento mais preciso sobre como são formulados processos, procedimentos e ações realizadas em função de uma programação acadêmica, e que vão influenciar na constituição dos saberes docentes. Segundo ele, é necessário analisar as implicações da vida cotidiana nas universidades e na estruturação da docência.

Um estudo sobre o território/Instituição formadora implica necessariamente na importância de se compreender os agentes sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos que interferem na gestão de seu espaço. Percebendo por meio de sua própria historicidade toda uma ideia de apropriação, construindo diferentes tipos de discursos acerca da formação do professor/lugar.

A formação do lugar/professor, pensada nos territórios/instituições formadoras aponta para “um tipo desejável”, reconhecível nos currículos dos cursos? Sim, mas os currículos trazem presenças como coordenadas, que orientam quanto ao espaço imaginário, e exigem um experienciar. “O currículo é um espaço vivo de construção de conhecimentos, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das interações de natureza histórica, social e biológica” (MACEDO, 2009, p. 76).

Falando mais propriamente do currículo como um ‘dispositivo de formação’, posso identificar também que o mesmo comporta uma dimensão ‘desinteressada’, como um dos aspectos ‘para se chegar a ser o que se é’ e me faz retomar o questionamento acerca do ‘esquecimento’ (aqui considerado em outro sentido, o da ausência planejada ou da não priorização) da dimensão lúdica, da dimensão artística nos currículos. Posso constatar também, que um currículo pensado a partir de uma ‘lógica arborescente’ (GALLO, 1995), com o privilégio de uma formação racionalista, com metas traçadas a partir do conceito de desenvolvimento pleno, progressivo e linear, só poderia conceber a formação como atualização de uma essência previamente dada, ao contrario da concepção que busquei compor [...] (SÁ, 2010, p. 57).

Com as ideias de Certeau (2011) percebi o professor/lugar como não tendo a sua prática discursiva acima de tudo. Mas vocês podem estar se perguntando: como *assim*? É que quanto ao

aspecto do cotidiano, o professor/lugar é também um homem ordinário, pois em sua prática está presente um conjunto de práticas acadêmicas não-discursivas, correspondentes ao repertório de várias maneiras da arte de dizer, fazer e pensar. Esse “currículo oculto” diz respeito a todas as suas experiências.

Também Certeau (2011), nas abordagens sobre o cotidiano Universitário refere-se como um espaço das artes de dizer e pensar sobre as artes do fazer (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar). Em suma, ele fala da compreensão além da decifração das tarefas dos professores/lugares, mas da relação entre teoria e prática construída por meio dessa própria prática; questões da práxis que já apresentamos anteriormente num ensaio.

O dizer que as instituições formadoras são território lança exigências de certos esclarecimentos, mais pontuais, das minhas próprias noções (roubos transformados pela minha inventividade) do que se trata de ser um território em si, e não somente do seu uso. Contudo, essas noções não trazem conceitos puros, até porque em si, um território é um híbrido em constante mutação, constituído com elementos mutantes, sendo permanente o fato em que se estabelece como espaço de vidas individuais e coletivas. Santos (2008d, p. 137) diz que “caminhamos, ao longo dos séculos, da antiga comunhão individual dos lugares com o Universo à comunhão hoje global: a interdependência universal dos lugares é a nova realidade do território”. É dito nova realidade, frente ao fato de que houve uma evolução da noção de território, antes de um fundamento do estado nação para uma transnacionalização (SANTOS, 2008d).

Mas, assim como antes tudo não era, digamos assim, território ‘estatizado’, hoje tudo não estreitamente ‘transnacionalizado’. Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo uma revanche. Seu papel ativo faz-nos pensar no início da História, ainda que nada seja com antes. (SANTOS, 2008d, p. 138).

Para Santos (2008a,b,c,d) os território em si são formas; e em seu uso, são objetos e ações. Nesta condição última, seriam estabelecidas contiguidades entre outros lugares reunidos ao seu entorno (vida comum); e um domínio das ligações entre outras formas (territórios em si). Santos vai tratar desse assunto fazendo uso dos termos horizontalidades e verticalidades (SANTOS, 2008d). E como desdobramento, nos apresenta a ideia de espaço banal em oposição à noção de rede.

As redes constituem uma realidade nova que, de alguma maneira, justifica a expressão verticalidade. Mas além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes, há espaço banal, espaço de todos, todo espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns.

O território, hoje, pode ser formado de lugares contínuos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalidades diferentes. (SANTOS, 2008d, p.139).

As simultaneidades estabelecem, o que Santos chamou de “possibilidades de um acontecer solidário, malgrado todas as formas de diferença, entre pessoas, entre lugares” (SANTOS, 2008d), eu digo sujeitos/lugares. E ainda Santos que diz que esse acontecer solidário se apresentaria no território sob três formas de aconteceres: homólogo, complementar, e hierárquico. Diante disso, ensaiei inventividade sobre o roubo dessa ideia, passando a encarar o acontecer homólogo, dentro dos territórios/instituições formadoras, como sendo referente às produções de saberes, segundo uma racionalidade das ciências modernas (produções de grandes e constantes avanços), para estabelecer domínios de contiguidades com/para o cotidiano em seu entorno. Quanto ao acontecer complementar, me coloco muito próximo da ideia que Santos trouxe, mas com focos diferentes, no meu caso, de uma produção de saberes e de um intercâmbio com o cotidiano entorno. E por fim, o acontecer hierárquico, foi encarado por mim nesta pesquisa, como sendo resultados de uma lógica imposta, em que se obrigam sentidos para produções de realidades.

Tantos são os aconteceres/eventos, e em meio a um bombardeio de informações, somos flagrados constantemente com nossas pequenas vasilhas, tentando colher algumas. Vivemos o tempo das maravilhosas receitas: 10 maneiras para entender... decifrando o livro de fulano de tal, sem apontarem que certos ingredientes deverão ser adicionados à gosto. Produções realizadas de cópias em cópia; parecendo que se esgotaram as possibilidades para se inovar, muitos se dedicam a “releituras para manutenções de inovações”.

A verdade sempre foi partidária, construída conforme o interesse. E a partir desta consideração, inicio as reflexões, mais pontuais, sobre o território/instituição formadora. Esse interesse está conformado a quem nos territórios/instituições formadoras? Desejo primeiramente, pensar sobre o óbvio, que a Universidade é composta por uma comunidade que está subdividida, basicamente, em: professores, alunos e técnico-administrativos. Neste sentido, quando penso sobre “a verdade” dentro deste espaço de relações de poder, considero importante reconhecermos a fonte do discurso dos seus locutores. *Mas a voz que ressoa no território/instituição formadora é uma reprodução do que se tem constituído pelos governos do nosso país? NÃO SOMENTE*, mas também do que os professores, alunos e técnicos administrativos acreditam.

Com o objetivo de evidenciar o ressoar das muitas vozes, relações de poder do território/instituição formadoras, faço memória de alguns dados sobre os meados da década de 1960, quando as instituições públicas, em relação à privada, eram responsáveis pela maior porcentagem das matrículas do ensino superior. Hoje a realidade é o avesso. Diante deste cenário, me lembro do ano de 2004 em que ouvi falar muito em anteprojetos da lei de Educação superior, mais conhecido como “projeto da reforma universitária”. A proposta do governo foi pensada com base no Plano Nacional de Educação, elaborado para o decênio 2001-2010. Mesmo nascida de debate que envolveu a comunidade acadêmica, entidades privadas do setor educacional, políticos e técnicos do campo da educação, o anteprojeto da Lei de Educação Superior, apresentado pelo governo, produziu reações diversas e contrapropostas foram desenvolvidas. As contrapropostas foram apresentados por diversas entidades educacionais, como a UNE (União Nacional dos Estudantes; ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior); Andes-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) e outras, com sugestões de mudanças e novas reivindicações.

A exemplo das muitas vozes, realço que a partir de discussões de professores do ensino superior em todo o país, em simpósios, reuniões, congressos internos e assembleias, sobre a reestruturação da universidade, surgiu uma proposta da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) para a Universidade Brasileira. (CADERNO ANDES, 2003). Em um de seus trechos dizia:

Os Docentes que têm contribuído para a construção da universidade em seu cotidiano entendem que só a ação integrada da comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos – administrativos) constitui a força viva capaz de gerar transformações concretas e condizentes com a universidade pública, laica, gratuita, autônoma, democrática que recebemos: uma universidade comprometida com o desenvolvimento nacional e com os interesses majoritários da população brasileira. (CADERNO ANDES, 2003, p.11)

As críticas apresentadas pela ANDES, no caderno citado, traziam justificativas sobre a ideia, que dizia respeito à responsabilidade do Estado para com a Educação, entendendo que a política governamental brasileira estava se mostrando a caminho de uma progressiva desobrigação para com a manutenção do serviço público. Conferindo expectativas de verdadeiras mudanças baseadas num capital privado.

Com essa recordação das apresentações de propostas *supra*, reconheço o espaço do território/instituição formadora como sendo, sobretudo, espaço de lutas, contradições com “nomes de consensos”, de insatisfações. Destaco essa última colocação trazendo, por exemplo, as insatisfações com as precárias terceirizações de ensino (contratos temporários em que não se estabelece sentimentos de pertença nos professores lugares).

O território/instituição formadora é constituído de amarras e sombras, com desejos de transparências. As suas paisagens, tecnificadas, manifestas por/como o próprio financiamento, as ciências e tecnologias, carreira e política de capacitação dos docentes, a gestão (aonde encontramos questões como, por exemplo, da escolha dos dirigentes), e ainda a avaliação da educação superior (objetivando medir avanços ou retrocessos qualitativo do fazer acadêmico). Essas paisagens necessitam se referenciar frente a um modelo geral de universidade em que se discute, e em que se reparte poder, um corpo que tem a sua lei, onde os membros são diferentes e agem em diferentes lugares desse corpo, mas não quebram a unidade do corpo.

Considerando o poder do/no território instituição formadora, é importante pensarmos sobre os valores de nossas escolhas. E, ao caminho que escolhemos nos destinamos a contemplações de suas paisagens, fisionomia apresentada de determinados espaços, num percurso em que nos constituiremos como pertencas andantes, com espaços outros que carregamos para onde quer que vamos. Com isso lanço uma questão que emergiu na entrevista com o Mutt: pensando no professor/lugar e no território/instituição formadora, relação figura-fundo, o território/instituição formadora é o fundo que forma essa imagem do professor/lugar ou é a figura do professor/lugar que forma o fundo?

Essa é uma discussão da unidimensionalização dos territórios/instituições formadoras e dos professores/lugares em que se abrem possibilidades de contemplações de varias perspectivas num único plano (minha consciência como superfície), em que suas representações se converte, pelas *descrições cubistas*, em abstrações das figuras-fundo e vice-versa (não o que se trata de uma visão do objeto em si, mas do que se sabe dele). A partir disso, considero que essas contemplações foram possíveis porque encaradas com as *possibilidades descritivas cubistas*, com a qual trago um único ponto de vista (do pesquisador, dos pesquisados) por uma pluralidade de visões.

Mutt disse que queria pensar sobre uma mania que tinha de desmontar e montar bicicletas. E

ficou pensando, sobre a figura-fundo, se a coisa não é o olhar como num buraco da fechadura em que se olha uma outra coisa ao fundo, um fundo do fundo, que abre para outro espaço que não está posto. Quanto a mim, pensava no buraco da fechadura como ele me disse, questionando: se o fundo forma o desenho da abertura da fechadura, então o que seria o objeto de fato, seria o vazio formado pelo fundo, ou seria o fundo, o concreto, o material?

Imagem que gerou essa discussão



Vaso – figura-fundo.

Fonte: <http://lacreme1971.blogspot.com/>.

Mutt disse que a partir disso, podemos fazer uma leitura com a formação do professor, nesta perspectiva de abertura, “olhe agora e veja que tem uma outra coisa, algo além do físico, do material que o modelo (matriz) lhe mostra. Então quem revela quem? Os espaços professor/lugar e território/instituições formadoras se revelam. Contudo é importante considerarmos a relação estabelecida entre eles pelo mapa/matriz curricular.

Assumindo o professor/lugar como “coisas”, um natural, que se expressa por condições da dimensão do ser homem ordinário na vida cotidiana e como “objeto” construído, que se expressa por condições do ser profissional, considerem que, a construção profissional é idealizada em programas de cursos/regiões, representada visualmente por uma mapa/matriz curricular, para um transformar-se na/para aquilo que “um outro” deseja (esse outro, porque também espaço, representado como território/instituição formadora). Mas Ana chamou a atenção para o fato de que quando entramos no território/instituição formadora buscando a formação docente, acabamos descobrindo diante dos mapas/matrizes curriculares, que nela não há tudo para nos formar. Ana frisou ainda, que os cursos de licenciaturas não nos fazem professores e ao mesmo tempo fazem (questão que emergiu a partir da articulação com a imagem do cachimbo de Magritte).



Magritte. *Isto não é um cachimbo*. Museu de bruxelas.
Fonte: atelier de fotografias.com

Os cursos/regiões apontam ideias do que nós podemos ser (campo das possibilidades pensadas) como professores/lugares, e onde, mas a formação em si vai se dar em outro lugar, o da prática (campo das atualizações, do acontecer curricular) aonde um universo será descoberto. Ana disse que “neste tempo clamamos aqueles tantos livros e autores que vimos na faculdade, exemplo de Piaget, Vygotsky... para que nos salvem. Definitivamente, não nos tornamos professores fazendo uma licenciatura.”.

Justifico também que, pensando na construção do objeto professor/lugar, inicialmente chamei matriz curricular de planta (com conceito pertencente ao campo da arquitetura), onde esquemas são apresentados, mas durante a pesquisa percebi que os esquemas são seguidos nas plantas objetivando construção conforme se idealiza. Diante disso, pensei que essa realidade não poderia ser a da matriz curricular, porque ela não propõe construção, mas serviço orientador dos esquemas disciplinares, tendo como alvo sujeitos singularidades, e por isso devem desfrutar de caráter de abertura.

Considerando que a planta seja para uma construção e o mapa para indicar acessos e situar os locais, neste nosso caso organizações disciplinares dentro de espaços-tempos pensados, resolvi chamar a matriz curricular, por melhor equivalência, de mapa. O mapa é uma virtualidade que se apresenta com certas representações (que não é a realidade em si, mas a sua aproximação) com coordenadas em que se é possível desenvolver identificações. A partir dessa ideia, justifico que temos por equivalência, os cursos como regiões, subespaço do espaço do território/instituições formadoras, resultante das expectativas disciplinares e os mapas/matrizes curriculares como suas representações visuais. Para Santos (2008b, p.91):

[...] um subespaço é a condição de atividades de produções múltiplas [...] Cada produção organiza o espaço segundo uma modalidade própria. Produções associadas associam suas lógicas, sem forçosamente deixar de haver, entre elas, conflito, inclusive pelo uso do espaço [...].

Objetivando uma compreensão articulada das minhas colocações, digo que a região/cursos, representada visualmente nos mapas/matriz curriculares e o professor/lugar, são constituídos como espaços funcionais dos territórios/instituições formadoras, com vistas para além delas próprias. Essa consideração é um gancho para apresentar as considerações sobre a configuração do território com sua própria existência material (resposta às questões do buraco da fechadura, levantadas por Mutt).

A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou a configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais. [...] a configuração territorial é dada pelas obras dos homens [...] resultado de uma produção histórica [...] (SANTOS, 2008a, p.62).

Na retomada à questão do buraco da fechadura, teríamos a resolução do problema do existir próprio do território/instituição formadora, mas se considerarmos a região/cursos e o mapa/matriz curricular, de forma fidedigna as concepções de Milton Santos, diríamos que eles não tem existência própria. Para ele, a região e o lugar “Nada mais são que uma abstração, se considerarmos à parte da totalidade” (2008a, p.165). Mas minha iniciativa de construir verdades inventadas colocou essas categorias em condições outras, e não satisfeito com este meu pouco dizer, justifico que quando penso em possibilidades de existências próprias, considero o corpóreo e o relacional.

Quanto à ideia de concepções hierarquizadas nos conceitos sobre essas categorias, de que o lugar ocuparia uma menor extensão do espaço geográfico, em relação à região, é importante se levar em conta que “ a região pode ser considerada como um lugar, desde que a regra da unidade, e da continuidade do acontecer histórico se verifique. E os lugares – veja-se o exemplo das cidades grandes – também podem ser regiões.” (SANTOS, 2008a, p. 166).

Retomando também as questões ligadas ao mapa/matriz curricular, todos os entrevistados concordam que precisa ser ampla e aberta. Mutt disse que almejava uma que oferece mais

abordagens filosóficas, fenomenológicas. E Inez, citou que são espaços abertos sustentados por colunas, referência metafórica com a imagem seguinte que contemplou na entrevista.



Fonte: <http://ur.bestpicturesof.com/esp%C3%A7o%20vazio>

Para ela, isso é sustentada por colunas porque, por enquanto, não desenvolvemos tecnologias para sustentar a sua cobertura, porém crer que será inventado. Já a Ana disse que a matriz curricular necessita de filiais, e essa ideia me fez considerar filiais como adequações aos lugares diferentes, considerando as mudanças no tempo histórico.

Ainda sobre o mapa/matriz curricular para a formação docente, quais seriam as fontes inspiradoras de seus conteúdos? A vida cotidiana. Para Ana, os saberes da vida cotidiana estão na formação docente o tempo inteiro. Se eles não estivessem o que teríamos para ensinar? Considerando que a partir dessa formação docente trabalharemos as outras formações. Segundo ela, não podemos esvaziar a formação docente dos saberes da vida cotidiana.

Mutt disse que existe um caminhar na formação docente com a vida cotidiana. Citou que ele, no envolvimento com a geografia compreendeu e saiu das grandes abstrações teóricas conceituais e foi chegando para a realidade cotidiana dos lugares, do como as pessoas vivem. E foi com essas experiências, adquiridas numa vida diária, que começou a pensar como ele poderia trazer isso para a sala de aula, de modo realçado, para ajudar aos alunos na transformação das suas realidades. E que transformações são estas? Para Inez, considerando que os saberes da vida cotidiana, em seus contextos originais, são menos rígidos, mais fluídos, devemos pensar numa formação docente que nos traga as ideias de ser e de não ser as coisas sobre elas mesmas.

Desconstruir certas “tradições escolares” que dizem o que são as coisas.

A partir da ideia de que constituímos experiências na vida diária, o professor/lugar é apresentado como um produto de sua própria experiência humana, que se manifesta em diferentes escalas: considerando as camadas concêntricas do seu espaço vivido. Com isso, pude identificar nestas camadas, aglomerados de alojamentos destinados à habitação de conhecimentos com uma designação própria. Estes alojamentos são lugares dentro dos lugares. E isto me possibilitou pensar em sua complexidade. Tomei aqui o sentido de complexo, como constituintes de heterogêneos inseparáveis associados - *complexus*: o que é tecido em conjunto. (MORIN).



O meu objetivo em trazer esse assunto, das camadas concêntricas e dos alojamentos, é de tão somente deixar registrado, com uma breve introdução, para ser então desdobrada a partir do esquema da figura acima, na tese de doutoramento, tomando em roubos criativos as ideias de autores como: Platão; Certeau; Larrosa; Lefebvre; Maffesoli; Milton Santos; Souza-Silva; Leite; e Oliveira.

Acredito encontrar nos alojamentos “lugares místicos”, onde os conhecimentos não são experienciados de forma concreta, mas por meio de imagens mentais do imaginário. Não se confunde o alojamento, lugar concebido com o místico. O lugar concebido tem em comum ao lugar místico o fato de não ser experienciado concretamente, e o que difere é que este se torna mais próximo por meio da intermediação (VYGOTSKY,2004;REGO, 1995) relatos de indivíduos conhecedores do específico conhecimento. Seria a assimilação da opinião (“verdades”) de outros indivíduos em nosso sistema de crenças.

► O SER PROFESSOR/LUGAR E A ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS: A RAZÃO E A INTUIÇÃO NA FORMAÇÃO.

Minhas reflexões neste ensaio se caracterizaram em abordagens dialógicas objetivando revelar a importância da formação do Professor/lugar, homem completo, que une o trabalho manual e o intelectual, razão e intuição (FORQUIN, 1982; RODRIGUES, 2000; ROHDEN, 2005; DUARTE JR, 1988, 2001; FARIAS, 1999) deixando o parcial e tornando-se integralmente desenvolvido.

Na questão das reações a concepções unilaterais da Formação (ROHDEN, 2005) discutiremos a divisão do conhecimento: razão e intuição identificando bases que exprimem complexidade sobre o assunto. Por meio da própria historicidade do ser humano, entendemos que há supervalorização unilateral dessas dimensões do conhecimento, a exemplo, citamos o iluminismo (HUME; KANT; ROUSSEAU) com ideias acerca da valorização da razão. Para Duarte Jr. (2003, p.173):

Razão precisa significar mais, bem mais: precisa abranger todo um saber proporcionado pela estesia humana, pela apreensão sensível do mundo, [...]. Porque a Modernidade, especialmente após a eclosão do Iluminismo, veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico, [...] e nesse processo foi perdida a noção de um sujeito amplo, sensível, particularista, ao mesmo tempo em que generalista em sua capacidade racional.

Schiller (*apud* Duarte Jr. 2003, p.182), ao propor a educação do sensível, como contra peso e complemento das faculdades racionais, fala da importância de se fazer igual justiça a ambos dos impulsos, racional e sensível, apontando a cultura como responsável por essa tarefa. Ainda quanto ao contra peso e complemento dessas faculdades, Maffesoli (1998, p.141) faz uso do termo “intuição intelectual”.

A intuição intelectual da conta da vida sensível faz isso de uma maneira que integra a parcela de racionalidade desta e que, ao mesmo tempo, não hesita em fazer intervir a dimensão subjetiva inerente a toda reflexão sobre o fato social.

Ambas as dimensões, razão e intuição, se alojam num mesmo lugar/corpo, cuja imagem se tem a partir de relações filtradas por esses componentes, possibilitando o compreender. Pensamos no conhecimento como cultura, e a ideia de cultura está ligada também a geografia; o local

(contextualizações das coisas). Desejamos considerar os estímulos de que somos alvos e desse mundo de estímulos, do caos do cotidiano, articulamos elementos para nossa experiência; é no dia-dia que os indivíduos utilizam-se de todos os seus sentidos e capacidades intelectuais, psicomotoras e afetivas. Para Mutt, nossos sentimentos e emoções estão nestes movimentos. E para Ana, são eles que possibilitam vivenciarmos aquilo que é muito de filme, em que alguns momentos da nossa vida caímos nos diversos gêneros: Drama, comédia, ficção...ela completa trazendo uma inquietação: “estou escrevendo uma tese com sentimentos muito bagunçados, para onde vão as teses? Quem realmente vai ler, para quem eu produzo?”

Aproveitando esse momento em que coloco em realce as emoções da Ana, apresento também as honestas respostas dos entrevistados à questão do que lhes motivaram a ser professores, reconhecendo seus alicerces em *intuitivas-razões*.

Para Mutti, a geografia sempre foi uma disciplina muito interessante. Depois de ter feito muita coisa, na vida pessoal e profissional, ele se encontrou como professor. *Que razão está neste encontrar-se?* Como ele vinha trabalhando em oficina mecânica, com a construção de peças em fibra de vidro, ganhando habilidades manuais para desenvolver coisas, passou a desenvolver oficinas de trabalhos manuais em bairros periféricos de Salvador. E esse trabalho, aproximou-o das pessoas para conversar sobre geografia, cultura, cinema, política e tantas outras coisas. Com isso pesquei a ideia de que o Mutti gosta mesmo é de gente, e acredito que esse seja um dos importantes atributos de um professor/lugar.

Inez, comentando sobre as motivações para torná-la professora, disse que não queria ser professora. Quando ela fez geografia não queria ministrar aula, queria ser geógrafa, mas quando iniciou a sua atuação como geógrafa, não gostou. Com isso justificou que o trabalho que nós fazemos, mais do que o nosso gosto intelectual, aptidão para essa ou aquela área, tem muito do nosso temperamento.

Para Inez, entrar oito horas num local, se referindo a VASP aerofotogrametria, onde trabalhou como geógrafa, fechada numa sala olhando mapas, e sair seis da tarde, era uma morte. Mas certa vez, “enquanto dava uma namoradinha” na porta da sua casa, um vizinho lhe perguntou se não queria “*pegar umas aulas*”, no lugar de uma professora que entraria de licença. E aproveitando, porque queria se livrar do emprego em que atuava como geógrafa, começou a ministrar aulas e gostou. Segundo ela, gostou tanto que certa vez até “pagou um mico”, história que está presente

em seu memorial, quando num dia de domingo, “aquela síndrome fantástico”, todos que com ela estavam diziam: “amanhã é segunda-feira, dia de trabalho”, e ela meio que sem raciocinar disse: “que legal eu vou dar aula”. Ela disse que foi aquele dia que percebeu que estava “gostando do negócio”, e desse dia, até hoje, já faz algumas décadas. *Quais as razões dessa história?* Inez se encontrou na profissão.

Ana disse que os motivos que a levaram a ser professora são complexos. Ela saiu de um grupo de adolescente, para coordenar um grupo de adolescente. Com isso, brincando foi escolhendo metodologias, fez licenciatura em artes para entender processos do ensino e da aprendizagem, mas “nunca quis colocar os pés na sala de aula como professora”. Justificou que sempre foi muito tímida. Com a troca de experiências com os estudantes, ela descobriu o seu caminho como professora.

De acordo com as respostas dos entrevistados, sobre quais os motivos que os levaram a serem professores, comecei a pensar a questão do “encontrar-se numa profissão”. *Quando é que chegamos a ser o que somos?* Acredito que sendo (questões do espaço-tempo), mas tratando-se especificamente da profissão docente, *qualquer pessoa pode se tornar um professor?*

Para Mutti, qualquer um pode se tornar, mas segundo ele existem professores e professor, “aquele que tem algo a mais da técnica da didática e do domínio do conteúdo, os que veem a sala de aula como espaço privilegiado para se lidar com gente”.

Por outro lado, a Ana e a Inez acreditam quem não. Para Ana, existem pessoas que não terão vocação, habilidade... (não sabendo exatamente que palavra usava para exemplificar certos atributos de um professor) “mas não será professor”. Segundo ela, “para ser professor o sujeito tem que está muito aberto, tem que se dar muito”. Disse ainda, que algumas pessoas são profissionais maravilhosos (relacionou ao sabe fazer artístico), mas não conseguem passar o que sabem. “Já outras não serão excelentes profissionais, mas conseguirão passar o que sabem”. (falando da formalidade no ensino).

Inez disse que tem firmeza na sua resposta com base na sua experiência com a área da formação docente. Ela contou um fato que aconteceu num curso que realizou, de formação de professores em exercício (cursos de pedagogia exclusivos para os da rede municipal), no município de Irecê/BA em 2004. Para que esse curso acontecesse foi realizado um vestibular inclusivo, o que significava que todos os escritos iriam entrar, e com expectativas de que todos iriam terminar.

Porém, os anos que se passaram no curso foram mostrando uma realidade diferente dessa última expectativa.

Inez e outros professores que também atuavam no programa, perceberam que tinha indivíduos no curso com certas limitações que comprometiam o ser professor. Segundo ela, houve um interesse por parte dos idealizadores do curso, de trabalhar para que não houvesse evasão, justificando que essa evasão que existe na escola brasileira, essa cultura de que tem que reprovar, mandar embora, não estava nos planos do programa, e que ela particularmente, não tinha retornado a isso de forma alguma, pois o professor, o que se envolve nessa relação de ensino aprendizagem, pode fazer com que essa evasão diminua ou deixe de existir. Mas o contrário também pode acontecer, pois para ela “tem gente que não quer”.

Inez justificou ainda que não estaria fazendo retorno a um não respeitar as diferenças. “Historicamente, o nosso sistema escolar pegou um conceito de inteligência muito reducionista. Neste sentido, existem muitas inteligências que são desperdiçadas pela escola”. Mas para ela, existem sim as limitações, podendo até ficar em extremos. Ela disse que “temos que pensar no que a gente quer para a educação, uma professora limitada não é uma boa coisa e pode parecer preconceituoso, mas existe muita gente limitada no exercer dessa função”.

Diante do exposto, penso que o está limitado para exercer certas funções e colocado frente a ponderações de um ideal, pensado e estabelecido por “um outro”. Com isso, a formação de condições genéricas dos professores/lugares ganhou maior nitidez nas impressões dos movimentos que venho capturando em minha dissertação. Em função dessas virtualidades sobre os professores/lugares é possível se pensar nas similaridades que existem entre si, standardizações de vocações arquetonicamente diferentes, e que desenvolve suas ações nos espaços do território/instituições formadoras induzidos a ritmos similares.

Venho apresentando ao longo da dissertação que, sendo um lugar, o professor em pleno desfrute da plenitude do mundo que é, estabelece as combinações de sua própria lógica. Essa evidência nos oferece base para reconhecimento de que a sua formação é realizada por ele mesmo.

Considerando que nos tornamos o que somos sendo, - pensando na formação num sentido amplo -, entregamos nossas destinações aos espaços-tempos, que constantemente mudam. Com isso, entendo a ideia de Nietzsche quando diz que, para tomar-se o que é deve-se pressupor que não se suspeita do que é.

Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os desacertos da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiantamentos, as ‘modéstias’, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além da tarefa. Nisto se manifesta uma grande prudência: quando *nosce te ipsum* [conhece-te a ti mesmo] seria a fórmula para a destruição, esquecer-se, mal entender-se, empequenecer, estreitar mediocrizar-se torna-se a própria sensatez. Expresso moralmente: amar o próximo, viver para outros e outras coisas pode ser a medida protetora para a conservação da mais dura subjetividade. Este é o caso de exceção em que eu, contra a minha regra, minha convicção, tomo o partido dos impulsos ‘desinteressados’: eles aqui trabalham a serviço do amor de si, do cultivo de si. – É preciso manter toda a superfície da consciência – consciência é superfície – limpa de qualquer dos grandes imperativos. (NIETZSCHE, 1995, p. 48).

Retomo as palavras de Sá (2010, p. 57):

Falando mais propriamente do currículo como um ‘dispositivo de formação’, posso identificar também que o mesmo comporta uma dimensão ‘desinteressada’, como um dos aspectos ‘para se chegar a ser o que se é’ e me faz retomar o questionamento acerca do ‘esquecimento’ (aqui considerado em outro sentido, o da ausência planejada ou da não priorização).

Estas questões levantadas oferecem neste ensaio para a dissertação, um tempo oportuno para desenvolver algumas colocações mais pontuais acerca da formação do professor/lugar, considerando o homem ordinário que é. Para isso tomei em roubo inventivo algumas ideias desenvolvidas por Sá (2010), abordagens acerca do currículo e formação. Justifico que não tive a pretensão de fazer de suas ideias meus fortes fundamentos, pois tenho conhecimentos de perspectivas de outros autores que enfatizam outras premissas epistemológicas. Ciente do fato, que Sá desenvolveu seu discurso sobre a formação articulando atualizações e experiências, ‘o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa (LARROSA BONDÍA, 2002, p.66), é que lanço em minha demanda, para uma discussão introdutória deste conteúdo muito caro, uma provisória satisfação em realçar, pela qualidade, esta única autora nesse espaço.

Ao iniciar a apresentação do seu trabalho, Sá (2010) diz:

Busco, com a investigação, compreender o movimento, a dinâmica própria que uma proposta curricular empreende ao comportar relações complexas e envolver referências múltiplas, ou seja, tento acompanhar a itinerância do currículo, por meio das itinerâncias dos estudantes [...] Essas itinerâncias entrelaçadas vão configurar os percursos de formação aqui enfocados e permitir algumas articulações acerca do currículo como substrato para os percursos formativos dos estudantes [...] (p.37).

A autora discutiu inicialmente o termo “formação”, relacionando as suas derivações de “forma” (GADAMER, 1999) e imagem (*bild*) (NIETZSCHE, 1995; GALLO, 2008), apontando com isso as abrangências do termo, das possibilidades de a formação ser encarada como cópia e modelo ao mesmo tempo. Sá (2010, p. 38), diz que essa conotação pode resultar em designação da formação mais como “um resultado de um processo de devir do que o próprio processo”. A autora, citando Correia (1997) também diz:

O campo da formação permanece, no dizer de Correia, ‘tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas’, nos quais é possível observar dicotomias entre as formações centradas nas carências ou nas experiências; entre as pedagogias da acumulação e da duplicação; da interpretação e da recomposição. (SÁ, 2010, p. 38).

A partir dessas considerações retomo a questão das “limitações” apontadas por Inez, objetivando avançar nas compreensões de algumas lógicas da produção educativa. Pontuo que independente dessa lógica há um construir no mundo, estabelecido por uma relação de seguidor ou não seguidor da lógica. É esta condição de ser ou não ser que situa, por pertencimentos, os sujeitos/lugares. Diante disso, posso afirmar, a meu ver, que a questão maior não é o estar inserido nos espaços formativos (considerando os territórios/instituições formadoras e todos os outros espaços em potência na vida cotidiana), mas como se qualifica esse estar.

É importante dizer, que o pensar sobre essa qualificação deve se levar em conta que ela é dependente de um outro, porque não nos encerramos em nós mesmos. Essa é uma questão que chamo de “predicativa” (predicado dito de outro predicado, que por sua vez é dito de outro...). Neste sentido, de “um infinito”, qualificar seria um dizer sobre um tudo, em que o nada se inclui (SARTRE, 2001) para dar suporte as coisas que se tornam. A partir dessa ideia, acredito que a formação se constitui pelo/no movimento, modificações dos estados das coisas-objetos por condições das eventualizações.

Com essas considerações, penso que os territórios/instituições formadoras tem um “poder” para nos transformar em profissionais por causa das databilidades, possibilidade de realizar e estabelecer cortes no tempo *kronos*. Mas ainda é importante atentarmos para o fato de que, os territórios/instituições formadoras, nos “transformam” (questões da legitimação) em profissionais (objeto, porque construído, um genérico), sem evidenciar “O próprio” que somos.

“O próprio”, quer dizer que os professores/lugares (respeito ao foco da pesquisa, mas pode ser isso lido pensando em outra profissão) são singulares, um “que é”, mais específico. O saber dessa especificidade, “quem ele é”, é um saber muito maior, mais complexo, do que “o que ele é”.

As individualizações são dadas pelos próprios sujeitos/professores/lugares e não pelos territórios/instituições formadoras. Se o contrário acontecesse, haveria falseamentos dos sujeitos/professores/lugares, porque não cabe aos territórios/instituições formadoras “formar” integralmente, por exemplo, “A” Inez, “A” Ana, e “O” Mutt. Suas pretensões são para “Inezes”, “Anas”, e “Mutts”(genéricos com um particular em si). *Porque um genérico, e não “o próprio”?* Porque “o próprio” se autoforma nos espaços-mundos transcendentais, com as considerações escalares de seus elementos compositivos.

Por excelência, somos comuns, mas para uma formação profissional o “quem ele é” não basta, precisamos do “o que ele é”. Para romper com os rodeios das diferenças hipotéticas nestas contemplações, sobre a formação do professor/lugar, pontuo que o dizer sobre esse assunto dos territórios/instituições formadoras só pode ser constituído sobre um genérico, com bases no que ela própria maquinou para transformá-lo num profissional. Mas só o próprio professor/lugar pode dizer que “é”, um mundo constituído na/pela existência de todos os outros mundos (explícitos ou não, com as fontes para construção de repertórios) que o interroga, exercícios para construção de respostas (“verdades” e verdades inventadas), para que assumam os lugares de sujeito-predicado.

◆ CONSIDERAÇÕES FINAIS



“Detalhe”.

Fonte: flickr.com.

Neste espaço apresento o conjunto de ideias que configuraram a dissertação, costuras elaboradas “artesanamente” - sem vergonha do aparecimento das “linhas” (percepções de emendas) - em que se fazem necessários às idas e vindas da agulha (conectores para ideias a serviço da linguagem), aparecimentos e desaparecimentos para juntar a trama do tecido dissertativo. Minha apresentação não objetiva trazer enfoque nas segregações da unidade, contudo reconheço que me sinto estimulado ao uso de minhas capacidades de evidenciar formas (e não apenas uma, singular) compositivas do trabalho dissertativo, provocando certas identificações que não escapam às segregações.

Por um grau de certa ordenação na apresentação, procurei contrabalanços que desenvolvessem sentidos de homogeneização das/nas ideias: harmonia, coerência entre partes.

Durante a escrita da dissertação estive a pensar sobre suas funções, no que tange a conteúdos e formas. Trabalhei construções de sentidos, que se tornaram expressos por minhas intenções como autor-pesquisador-homem ordinário, e nas aberturas para interpretações dos leitores. Meus escritos são constituídos de franquezas, destinados a promoção de leituras claras, por meio de uma composição para uma geografia das ideias, pensadas estrategicamente como artes do dizer.

Nas propostas metodológicas, busquei, *para a construção da dissertação*, fundamentos no processo inventivo, e oportunistei caminhos em que se deram reconhecimentos da artisticidade-geografizante dos conteúdos e da minha própria vida. Esses reconhecimentos se dirigiram, por

meio dos escritos, a leitores, que inteirarão estes conteúdos com suas significações, existências que ecoam nas palavras impressas neste suporte da escrita/dissertação.

Com minhas compreensões artístico-geografizantes, desenvolvi possibilidades de realizar análises interpretativas do professor/lugar e das dimensões filosóficas da formação docente assim como imprimir, no suporte da escrita, marcas das atuações dos construtores do trabalho dissertativo (pesquisador-pesquisados). As manifestações dos conteúdos foram fruto de olhares *hermessizados* (olhar contaminado que permite ver tantas outras paisagens) sobre as leituras compreensivas do professor/lugar, apresentado com o objetivo de desenvolver elaborações conceituais por definições, e principalmente, como tensões, por modos existenciais de realidades ficcionantes, que tornou possível criar as verdades inventadas: **somos lugares!**

Fiz da dissertação um espaço para introdução a essa ideia de espacialização, com pretensões de que será desdobrada na futura tese de doutorado, com registros/análises reflexivos mais aprofundados, por meio da *hermessibilidade* e *formas descritivas cubistas*.

A inicial indisponibilidade formal da dissertação na aventura da escrita, “intuição amorfa”, se resolveu na medida em que passava por lugares (processo da pesquisa) e me contaminava pelas presenças (coisas-objetos, sujeitos). Nesta altura da pesquisa, as portas que abrir, com perguntas que convidam à novas expectativas, se encontram com ausência da misteriosa música de silêncio, pois alto está *o tic-tac* do tempo *kronos*. Cessei os diálogos com os “Outros” (entrevistados), e estive só nestes últimos escritos, e agora com as suas narrativas ainda ressoando em mim (tempos sentidos) me chamam para continuar construindo o meu destino como pesquisador/professor/homem ordinário.

Estou muito convencido da beleza que há no caminho da geografia e, acredito que meus olhos ficaram melhores. Sou artista por formação *e de coração*, mas me sinto também geógrafo por um encontro não maquinado. Com minhas compreensões artístico-geografizantes, pude reelaborar descobrimentos sobre o lugar comum que também sou.

O processo metodológico que desenvolvi me serviu, na aventura da escrita desta dissertação, como forma para proceder na pesquisa, por ensaios analíticos-reflexivos, desenvolvidos a partir da reescrita de pré-ensaios frente às entrevistas com os professores. O encontro das minhas premissas epistemológicas e ontológicas com a dos entrevistados, possibilitou a construção dos

esquemas interpretativos que orientaram a construção da pesquisa. E julguei importante considerar realçar a natureza interpretativa no trabalho, para que se estabelecessem clarezas das minhas intenções, principalmente sobre as de revelar visões/ângulos das realidades do professor/lugar, a partir das *possibilidades descritivas cubistas*. (apresentação de um único ponto de vista, do pesquisador, e dos pesquisados, por uma pluralidade de visões).

Durante a pesquisa percebi, para essa possibilidade descritiva, que seria necessário desenvolver uma atitude deslocante de sentidos. E foi a partir daí que pensei em inspirações arquetípicas ao deus grego Hermes, da consideração dos modos em que se deu/dão a sua existência num imaginário, por atitudes que se expressam por mim como *hermessibilidade* (possibilidades de levar novos olhares para os lugares). Criei as *possibilidades descritivas cubistas* e a *hermessibilidade*, como contralógicas transgressoras e ricos empobrecimentos de fundamentos. E ainda, persegui o meu objeto/poesia da pesquisa, com meus dispositivos metodológicos, amalgamado com Eros e com radicalidade.

A constituição de aberturas de possibilidades para a escrita da dissertação, com atitudes deslocantes, possibilitou o meu aparecimento antes do espetáculo dissertativo. Confesso que minha primeira ideia era de aparecer no final da apresentação da obra (termina o espetáculo e aí então aparece o autor), mas o meu espetáculo não se deu num palco com cortinas. O meu mundo/palco da pesquisa esteve completamente aberto, de tal forma que foi possível visualizar *minhas mudanças de roupas distraidamente* (escritos de meus relatos no processo da pesquisa) e meus assaltos criativos a autores.

Com os roubos criativos, construí momentos de objetivação na escrita dos ensaios, com compreensões interpretativas sustentadas na arte e na geografia (artístico-geografizante), dentro de uma esfera filosófica com fundamentos de um holismo fraco, porque aceita múltiplas realidades, sem filiações a estruturas hegemônicas absolutistas. Contudo, minha aventura para a escrita me aproximou, por afinidade, também da hermenêutica filosófica.

Considerarei estas aproximações como caminhos que constituíam em mim experiências formativas. E é a partir daí que julgo o quanto foi importante pensar sobre essa constituição na/para minha própria atuação como pesquisador/homem ordinário. Esse conteúdo possibilitou certos desdobramentos nos ensaios, e se tornou indicativo para outros conteúdos, com objetivos de promover compreensões mais aprofundadas sobre a formação do professor/lugar. Para tal,

inicie minhas especulações, espiei sobre os ombros de muitos autores, mas sempre valorizando o fato de que os olhos eram meus. Fiz da pesquisa uma atividade que buscou fins no próprio processo das descobertas, minhas ações como sujeito sobre o *objeto-sujeitos*, para transformações em produtos de uma consciência (superfície), carregada de intencionalidade para um vir a ser que põe em suspensão a efetiva realidade (dentro dos fragmentos do espaço-tempo).

Nos desdobramentos dos ensaios, objetivei subjetividades que fruía nos campos das possibilidades pensadas e das atualizações, alimentado por desejos de integração a uma infinita busca de transformações da perceptividade, pelo agir sobre o mundo, e sendo um mundo.

As minhas percepções nos processos de subjetivações e objetivações (o que constituímos provisoriamente, momentos de objetividade), me conduziu a compressões do particular/genérico do lugar/professor e apropriações singularizantes de significados pertencentes a um coletivo/social que sugeriam valores desses posicionamentos, durante a pesquisa, em coincidências com minha experiência formativa. O que se constituiu foram totalizações sobre um particular/genérico com disposições sobre as partes compositivas de/para uma formação, sobrepostas (descrições cubistas) na trama dissertativa.

Meus esforços metafóricos trouxeram perspectivas compreensivas sobre realidades de homens ordinários (que também sou) que se estabelecem como/no mundo, sobretudo por suas crenças e valores, atitudes do seu Ser-Sendo, para se pensar na busca pelas verdades e verdades inventadas a partir das minhas relações de pertencimentos, por totalizações que não se totalizam, porque estão em constante movimento.

Meus escritos nasceram como realizações de compreensões sobre professor/lugar e das dimensões filosóficas da sua formação, por expressões que revelam nestas dimensões, as porções abstratas/concretas da proposta artístico-geografizante. Essas expressões nos escritos deram-se em um espaço comum (dissertação) e com tempos diferentes, sobretudo de um *kairós*, em que foi possível perceber as verdades inventadas, transformadas/transformantes pelo/no movimento que se constituiu a pesquisa (fotografias do movimento, tempos em que se deu), com todas as dificuldades para “explicar” aquilo que já se acreditava saber o que é (moral provisória, uma presentividade do tempo *aion*), ações para intenções ligantes entre tempos com objetivos de conferir momentos de plenitudes humanísticas, encarnadas naquilo que persegui e que evocou uma ontologia.

A ontologia evocada é evidenciada num existir em meio às temporalizações, possibilidade da possibilidade de estruturarmos a historicidade do nosso ser, singular/plural, presença manifestada no cotidiano ordinário/extraordinário. Uma espacialidade em que se caracterizam produções e reproduções articulantes de realidades dos mundos que nos cercam, anunciados as especificidades históricas do mundo que somos à nossa maneira. E na visualização desse mundo que somos, por meio de *descrições cubistas*, nos encontramos revelados como *tecnificados*, um lugar construído (dimensão do profissional, objeto), que mantém aspectos da naturalidade (homem ordinário, coisa).

A geografização dos sujeitos que propus, com suas historicidades, delinearam os enfoques da pesquisa, possibilitando produções epistemológicas a partir de compreensões artístico-geografizantes. Para organização dessas compreensões, por um olhar *hermessizado*, só foram dadas em totalizações pelas metamorfoses das coisas em objetos e vice-versa, realidades conversíveis de acordo com o realce de pré-ocupações dos lugares/homens plenos que foquei.

As metamorfoses dos sujeitos/lugares na pesquisa e do meu olhar hermessizado, constituíram percepção de rotinas transformadoras, reveladoras de formas dos nossos seres, em meio ao cotidiano e a partir dele. Verificações de uma existência heterogênea mutante em que se produz as epistemologias das práticas profissionais, imersas nas imprevisibilidades dos aconteceres. A existência mutante ocasiona importantes desestabilizações de fundamentos para um espaço/formação que não se finaliza, porque pertencente ao virtual.

Para a configuração desse espaço/formação, especificamente a do professor/lugar, foi considerado, na pesquisa, o território/instituição formadora como um híbrido em constante mutação. Foi a partir dele que busquei desenvolver abordagens sobre os deslocamentos de valores, frente a possível crise paradigmática social, e desvelar certas implicações representacionais dos professores/lugares, enquanto coisas-objetos que coordenam conjuntos de práticas acadêmicas discursivas, ou não (contemplações do homem ordinário), manifestações de repertório de experiências.

Considerando as realidades dos territórios/instituições formadoras, que são espaços de muitas vozes, pensei nas relações de poder para sua construção de esquemas que objetivam uma formação idealizada, que se expressaria nas matrizes curriculares/mapas, virtualidades que oferecem coordenadas nos cursos/regiões, (subespaços dos territórios/instituições formadoras).

Mas se a fonte inspiradora desses espaços é a vida cotidiana, as características constituídas evocariam condições apropriadas de concepções da formação, para uma integralidade dos sujeitos/lugares, considerações das dimensões da razão e da intuição, alicerces em *intuitivas-razões*. E a partir desse exercício, das plenitudes do seu ser, os sujeitos/lugares, também com suas lógicas, se reconheceriam como o responsável pela sua própria formação - se tornariam no que são, sendo, com e sem suspeitas do “próprio” que é.

Com o aumento do *tic-tac* do tempo *kronos*, apresso-me a dizer que as memórias gloriosas do processo de construção dessa pesquisa me conduziram a necessidades de demarcar minha metodologia, sobretudo os conjuntos de minhas descobertas. *Essa necessidade aflorou neste final de trabalho com um intuito de evidenciar produtos da pesquisa?* Não, as identificações de descobertas foram encobertas pelo ato do descobrir. Neste trabalho dissertativo, *o processo em que se deu as descobertas* foi o que propus para ser produto.

Considerando minhas descobertas, pontuo que desenvolvi uma extensa e rigorosa pesquisa, procurando trabalhos, aonde já se tivesse citado alguma ideia sobre a *hermessibilidade e formas descritivas cubistas* (principalmente na internet). E apesar de não tendo se quer encontrado algo correspondente, digo ter a sensação de que essas descobertas sempre estiveram presentes cooperando para a identificação de outras, já identificadas e legitimadas nas pesquisas acadêmicas. Estas outras descobertas legitimadas, deixaram neste meu trabalho, de ser “A” referência para se tornar apenas mais um conteúdo da extensão das compreensões de mundos que somos e nos inserimos.

O que estaria para ser descoberto nesta dissertação esteve guardado, entre as muitas ideias e coisas, dentro de uma ordem caótica, para ser entregue a mim, um homem ordinário, que reclama direitos do dizer sobre essas descobertas, e do dever de devolvê-la para o mundo. Neste sentido, fiz dessa dissertação o início à entrega, apresentando panoramicamente os assuntos com um caráter introdutório. Estou bem certo de que, se tratando de uma introdução de conteúdos a ser aprofundado, este trabalho em si, estaria longe de ser dado como concluído, segundo o meu propósito.

Encarei essa escrita como a produção de minhas pinturas sobre tela, em que chegando há certo tempo resolvo assinar, dando-a como “concluída”. Sei que há possibilidade de melhorá-la cada vez mais, bastando-lhe prestar um maior tempo de cuidados. Mas também não nego que posso

estragá-la. A partir disso, digo, então, que quando assino, decido - porque sinto que chegou num ponto bom, ou porque sou obrigado a honrar o prazo dado para a encomenda - não oferecer-lhe mais esse tempo e busco a satisfação no que se tem produzido até então. Assinar, indicando a sua “conclusão”, significa abandoná-la, privá-la de para além do que se concretizou no suporte material, mas não no suporte de nossas imaginações como observadores/leitores. O artista abandona a obra para ser completada pelo/no Outro. E como um artista produtor dessa obra dissertativa, de igual forma, a abandono.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, T. *O Ente e a Essência*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).
- AGOSTINHO. *As confissões*. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).
- ARENDT, Hannah. *A Vida do Espírito*. [trad. Antonio Abranches. Cesar Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 4^a ed. 2000a.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. [trad. Mauro W. Barbosa]. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000b.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco II*. São Paulo: Abril Cultura, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- _____. *Física*. [trad. de guillermo R. de Echandía], Madrid: Gredos, 1995.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Ética da pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1999.
- _____. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.
- _____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.
- _____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005c.
- _____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005d.
- BECKETT, Wendy. *Historia da Pintura*. São Paulo: Ática, 2002.
- BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* [J. S. Gama, Trad.], Lisboa: Edições 70, 1988 (Original publicado em 1889).
- _____. *Duração e simultaneidade*. [trad. de Claudia Berliner], São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Introdução à Metafísica*. In: Os Pensadores. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1974.
- BRANDÃO, Zaia (org). *A crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 7^a edição, Vol. I 1999.
- _____. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 4^a edição, Vol. III, 1992.
- BRASIL, Constituição(1988) *Constituição da Republica Federativa do Brasil*, Brasília,

DF,1988.

_____, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança*: quarenta anos de experiências teatrais 1946-1987. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1994.

CADERNO ANDES. *Proposta da Andes-sn para a Universidade Brasileira*. 3ª ed. Atualizada e revisada, out. 2003. Brasília/DF. Disponível em: www.adur-rj.org.br/4poli/documentos/caderno2_andes.pdf>. Acesso em 12 set. 2012.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. [tradução de Diogo Mainardi]. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de s. Paulo, 2003.

CARVALHO, Maria Inez. *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antonio de Jesus*. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. *O contrário também pode acontecer: Ponderações curriculares sobre a geografia escolar*. In SANTOS, Jémison Mattos. FARIA, Marcelo. (organizadores). Reflexões e construções geográficas contemporâneas. _ Salvador, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. *Para si e subjetividade*. In: PENA-VEJA, Alfredo. ALMEIDA, Elimar Pinheiro de. (organizadores). O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura. *Educar para o ofício ou educar para mudar o ofício?* São Paulo, ano II, nº 3, Junho de 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/ed_03_junho2011_artigo_reforma.php. acesso em: 27 de jun 2011.

CERTEAU, Michel. de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. 17 Ed. [Tradução de Ephraim F. Alves]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Formação e situação de trabalho*. Porto, Portugal: Porto, 1997.

DENZIN, Normam K. LINCON, Yvonna S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. [tradução de Sandra Regina Netz]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMO, Pedro. Pesquisa: *Principio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1941 Editora UNEB; in: apostila do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior da ABEC, Pesquisa e Extensão em Educação. 2003 (*in mimeo*).

DESCARTE, René. *Discurso do Método*. [tradução de Antonio Ciro Mioranza]. São Paulo: Editora Escala, 2006.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.

_____. *O sentido dos Sentidos: A Educação do sensível*. 2ª ed. – Curitiba- PR: Criar Edições, 2001.

DURKHEIM, E. *A divisão social do trabalho social*. [trad. Eduardo Brandão]. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *As regras do método sociológico*. [trad. Paulo Neves]. 3ª ed. –São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARIAS, Sergio Coelho Borges. *A arte e o domínio afetivo na educação*. In: Coletânea PPGE. V1, n. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 1999.

FERRY, Luc. *A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II*. [trad. de Jorge Bastos]. RIO DE Janeiro: Objetiva, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 29ª edição. [tradução de Raquel Ramallete]. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. *As palavras e as coisas*. S. Paulo: Martins Fontes, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. *A educação artística- para quê?*. IN: PORCHER, Louis, Organizador. Educação artística: luxo ou necessidade?.[tradução de Yan Michalski; direção da coleção Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Hermenêutica em retrospectiva*. [Tradução de Marco Antônio Casanova]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moaci. *Pedagogia da práxis e educação ambiental*. Ministério do meio ambiente - Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais. Publicação: “Desvendando Princípios da Perspectiva Crítica da Educação Ambiental”. Disponível em:

<http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0035/Ped_praxis_educacao_ambiental_2005.pdf> acesso em: 26 de Jun. de 20011.

GALLO, Silvio. *Deleuze & Educação*. 2ª Edição, Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GIARD, Luce. Historia de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 17. Ed. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Georges Braque. *The Patience* - Private Collection. Disponível em:< <http://www.wikipaintings.org/en/georges-braque/the-patience-1942>>. Acesso em 04 de nov. 2012.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

_____ *O homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982a.

_____ *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982b.

HEIDEGGER, Martin. *Cartas sobre o humanismo*. In: Marcas do caminho. [Tradução de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. (coleção textos filosóficos).

_____ *O Conceito de Tempo*. Lisboa. Fim de Século. 2003.

_____ *Ser e Tempo*. (Parte I). [Trad.: Márcia Sá C. Schuback; posfácio de Emanuel Carneiro Leão], 4.^a ed., Petrópolis: Vozes, 2009. (coleção pensamento humano).

_____ *Marcas do caminho*. [Trad.: Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein; revisão da tradução de Marco Antonio Casanova, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. (coleção Textos Filosóficos)

_____. *A Origem da Obra de Arte*. [tradução de Idalina Azevedo e Manuel António de Castro]. São Paulo: edições 70, 2010.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

HUME, D. Investigação acerca do entendimento humano. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

_____ *Resumo de um tratado sobre a natureza humana*, edição bilíngue. Editora Paraula. Tradução de Gutiérrez, Rachel e Caio, José Sotero.

HUSSERL. HEGEL. *Investigações lógicas: sexta investigação* (elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. [tradução de Zeljko Loparié e Andréa Maria Altino de Campos Loparié]. São Paulo: Nova Cultural, Vol II, 1992. (Coleção Os Pensadores).

IANNI, Octavio. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. 3^o ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. [tradução de Antonio Carlos Braga]. São Paulo: Editora Escala, 2006.

_____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *A Metafísica dos Costumes*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

_____. *Crítica da Razão Pura*. Trad. de M. P. dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

LABAN, R. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LARRROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2.ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEFEVBRE, Henri. *Critique de la quotidienne II* – Fondements d'une sociologie de la quotidienneté, Paris, 1991a.

_____. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1991b.

_____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. [tradução de Alcides João de Barros]. – São Paulo: Ed. Ática, 1991c.

LEITE, Siomara B. (1994). *Considerações em torno do significado do conhecimento*. In: MOREIRA, A.F. Conhecimento educacional e formação de professores. Campinas: Papirus

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. 4.ed.- São Paulo: Edições Loyola. (coleção CES), 2004.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Alice Casimiro.MACEDO, Elizabeth. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.5-9, Jul/Dez 2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/introduc.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas*: uma abordagem a partir da experiência interna. (in mimeo) material obtido através do website de Cipriano Carlos Luckesi. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/>.

_____. *Ludicidade*: o que é mesmo isso? (organizadora Bernadete de Souza Porto). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação; GEPEL, 2002.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa* : educação e ciências humanas - Salvador : EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *Currículo*: campo, conceito e pesquisa. – 3ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. [tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck]. – Petropolis, RJ: Vozes, 1998.

_____ *O ritmo da vida*. Rio de Janeiro, Record, 2007.

MARTINS, Joel, VIGGIANI, Maria Aparecida. *Estudos Sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo*: educação como poiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. [trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. 4 ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011. (biblioteca do pensamento moderno).

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e vida Severina e outros poemas para vozes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MORIN, Edgard. *Cultura de massa no século XX*: Neurose. [trad. De Agenor Soares Santos]. Rio de Janeiro: Frounse Universitaria, 1999a. – (o espírito do tempo; 1).

_____ *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. [tradução de Eloá Jacobina]. 16ª Ed, RJ: Bertrand Brasil, 2009.

_____ *Por uma reforma do pensamento*. In: PENA-VEGA, Alfredo. NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (organizadores). *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999b.

MORAIS, Regis de (org.). *As razões do mito*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MUSIL, Robert. *O Jovem Törless*. [trad. L. Luft]. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo*: como alguém se torna o que é. [trad. Paulo César de Souza]. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Pablo Picasso. *Retrato de Dora Maar*. Museo Picasso. París. Disponível em: <<http://artemais.wordpress.com/2010/07/11/espanha-de-picasso-x-holanda-de-vermeer/>>. Acesso em: 04 de nov. 2012.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1969. (coleção o saber da Filosofia).

PENA-VEGA, Alfredo. NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (organizadores). *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PENTEADO, José Arruda. *Didática e Prática de Ensino*: Uma Introdução Crítica. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 1996.

PLATÃO. *Diálogos*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1945.

_____ *A República*. São Paulo: Nova cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

_____ *Timeu*. [tradução de Maria Jose Figueredo]. editora instituto Piaget, 2004. (coleção pensamento e filosofia).

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Martins Fontes, 1942.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán, GAUTHIE, Clermont. *Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

READ, Herbert. *Educação Pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REGO, T. Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petropolis: Vozes, 1995. (coleção Educação e Conhecimento).

ROHDEN, Huberto. *Educação do Homem Integral*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

RODRIGUES, Aberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SÁ, Maria Roseli Brito de. Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli Brito de. FARTES, Vera Lucia Bueno (organizadoras). *Currículo, Formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência*. – Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. [trad. Maria Encarnación Moya]. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTAELLA, LUCIA. *O que é Semiótica*. 1ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1983. – (coleção primeiros passos; 103).

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Desconstruir Duchamp: Arte na Hora da Revisão*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.

SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. 7 ed. Porto: edições Afrontamento, 1995. (coleção historia e ideias/ 1)

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do Espaço: Diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

_____ *Espaço e Método*. 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b.

_____ *Por uma Geografia nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008c. (coleção Milton Santos).

_____ *Da Totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008d. (coleção Milton Santos).

SANTOS, Milton. *O mundo não existe*. Revista Veja, edição 1366, ano 27, n. 46, p. 07-10, Nov. 1994. (16/11/1994). Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 19 de dez. 20012.

_____. *Guerras dos lugares*. Especial para a folha: ed. MAIS. Brasil, 08/1999. Disponível em:
<<http://br.geocities.com/madsonpardo/ms/folha/msf05.htm>>. Acesso em 10 de set.2008.

_____. *artigos, entrevistas e resenhas do Milton Santos*. IN: PARDO, Madson Santana. Geografia & Poesia. Disponível em:
<<http://br.geocities.com/madsonpardo/ms/folha/msf05.htm>>.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. [trad. Paulo Perdigão], 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Esboço para uma teoria das emoções*. [trad. Paulo Neves]. – Porto Alegre: L&PM, 2010. (Coleção L&PM POCKET PLUS).

SAVIANI, Demerval. *Educação Questões da Atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHWANDT, Thomas A. *Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa*. In DENZIN, Normam K. LINCON, Yvonna S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. [tradução de Sandra Regina Netz]. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÊNECA, Lúcio Anneo. *Sobre a brevidade da vida*. [trad. Lúcia Sá Rabello, Ellen Itanajara Neves Vranas, Gabriel Nocchi Macedo], Porto Alegre: L&PM, 2011.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. *Aprendizagem Organizacional: Desafios e perspectivas ao Desenvolvimento de comunidades Práticas*. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida & Educação*. 1.ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (coleção Pensadores & Educação).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva. [Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa]. Brasília- DF: Editora universidade de Brasília, 1999.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. [Trad. Eduardo Brandão]. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo (2008). *Crise da modernidade e inovações curriculares*. Da disciplina para o controle. Sísifo.Revista de Ciências da Educação, 7, pp. 141-150. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em 09 de set. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria de las emociones*: estudio histórico-psicológico. Tradução de J. Viaplana. Três Contos, Madri: Ediciones Akal S.A., 2004.

WEIL. Pierre. *Rumo ao infinito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

YUS, Rafael. Educação integral: Uma educação holística para o século XXI. [Tradução de Daisy Vaz de Moraes]. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação Reflexiva de Professores:** Idéias e praticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. [trad. André Telles], Campinas- SP. Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Centro interdisciplinar de estudos em novas tecnologias e informação (IFCH-UNICAMPI), 2004.

REFERÊNCIA DAS IMAGENS

PESCADORES: as cores de McCurry. Formato JPGE. Disponível em:
< <http://www.artnativa.com/cat/role-cultural/>> Acesso em 09 de set. 2012.

PICASSO, Pablo. *Retrato de Dora Maar*. Museo Picasso. París.
Disponível em: < <http://artemais.wordpress.com/2010/07/11/espanha-de-picasso-x-holanda-de-vermeer/>>. Acesso em 09 de set. 2012.

BRAQUE, Georges. *The Patience* - Private Collection. Disponível em:
< <http://www.wikipaintings.org/en/georges-braque/the-patience-1942>>. Acesso em 09 de set. 2012.

CUBO COM DUA BOLAS TRANSPARENTES. Formato JPGE. Disponível em: <
<http://sobreavidadotcom.files.wordpress.com/2010/12/amarelo1.jpg>
> Acesso em 09 de set. 2012.

MULHER COM UM LIVRO NA FRENTE DO ROSTO. Formato JPGE. Disponível em: <
<http://www.google.com.br/imgres?q=espa%C3%A7o+vazio&start=36&num=10&hl=pt&biw=1024&bih=634&tbnid=guejv5tFUh7pAM:&imgrefurl=http://semicru.wordpress.com/page/2/&docid=yHr2x0DtpfnaqM&imgurl=http://semicru.files.wordpress.com/2010/04/livros2.jpg&w=1024&h=1006&ei=fRWxT7qYGKXv0gGtsuGrDA&zoom=1&iact=hc&vpx=92&vpy=231&dur=20480&hovh=223&hovw=227&tx=164&ty=132&sig=114074935923687637863&page=3&tbnh=141&tbnw=131&ndsp=19&ved=1t:429,r:5,s:36,i:61>> Acesso em 09 de set. 2012.

HOMEM EM FRENTE AO QUADRO BRANCO. Formato JPGE. Disponível em:
<<http://papeldesorvete.wordpress.com/2011/01/05/pagina-em-branco/>> Acesso em 09 de set. 2012.

ESPAÇO COM COLUNAS. Formato JPGE. Disponível em:
< <http://ur.bestpicturesof.com/espa%C3%A7o%20vazio> > Acesso em 09 de set. 2012.

DADOS. Formato JPGE. Disponível em:
<<http://ur.bestpicturesof.com/espa%C3%A7o%20vazio>> Acesso em 09 de set. 2012.

CINEMA VAZIO. Formato JPGE. Disponível em:
<<http://eupodiatamatando.com/2010/01/07/coisas-para-fazer-num-cinema-vazio/>> Acesso em 09 de set. 2012.

VASO – FIGURA-FUNDO. Formato JPGE. Disponível em:
<http://www.google.com.br/imgres?q=VAZIO&start=484&hl=ptBR&biw=1024&bih=677&addh=36&tbnid=KbGvdsG2KUhumM:&imgrefurl=http://lacreme1971.blogspot.com/&docid=sg_sRbPQGqb2PM&imgurl=http://3.bp.blogspot.com/s59hiY7O58/T6g5RZDDTqI/AAAAAAAAAGTA/b3KVA0UiojU/s1600/vazio5.jpg&w=240&h=240&ei=exqxT6u3JIfV0QHpoDsCQ&zoom=1&iact=hc&vpx=791&vpy=247&dur=34718&hovh=192&hovw=192&tx=99&ty=150&sig=114074935923687637863&page=28&tbnh=152&tbnw=150&ndsp=17&ved=1t:429,r:8,s:484,i:22> ou <<http://lacreme1971.blogspot.com/>>. Acesso em 09 de set. 2012.

ESTADIO DE FUTEBOL. Formato JPGE. Disponível em:

< <http://pedrohmelo.blogspot.com.br/2012/02/ingressos-caros-e-pouco-interesse.html>
>. Acesso em 09 de set. 2012.

MULHER DEITADA COM BORBOLETAS. Formato JPGE. Disponível em: < http://www.google.com.br/imgres?q=metamorfose&start=16&num=10&hl=ptBR&biw=1024&bih=634&tbn=isch&tbnid=lvj2lxjPPVhM:&imgrefurl=http://jmsbitencourt.blogspot.com/&docid=aM5rBEWVxCDCm&imgurl=http://3.bp.blogspot.com/_DWb18WnUIAo/TRqLGNgy5DI/AAAAAAACk/u9Wj9zk1yUs/S1600R/metamorfose.jpg&w=360&h=300&ei=VR2xT92oPITm0QGu4u2tDA&zoom=1&iact=hc&vpx=432&vpy=32&dur=341&hovh=205&hovw=246&tx=168&ty=114&sig=114074935923687637863&page=2&tbnh=141&tbnw=192&ndsp=20&ved=1t:429,r:2,s:16,i:9>. Acesso em 09 de set. 2012.

PEGADA GIGANTE NA AREIA. Formato JPGE. Disponível em:

<<http://www.google.com.br/imgres?q=pegadas+na+areia&start=308&num=10&hl=ptBR&biw=1024&bih=634&addh=36&tbn=isch&tbnid=IH1KDtKjyK3FfM:&imgrefurl=http://www.flogvip.net/luzdomundo/8195949&docid=JtCcE1RJMuDdaM&imgurl=http://flogvip.net/fotos/hd1/1/u/z/luzdomundo/f/20090630205814972.jpg&w=460&h=499&ei=PB6xT9fqMdOy0QG Tz7yLDA&zoom=1&iact=rc&dur=501&sig=114074935923687637863&page=16&tbnh=137&tbnw=125&ndsp=20&ved=1t:429,r:14,s:308,i:80&tx=72&ty=71>>. Acesso em 09 de set. 2012.

PEGADAS NA AREIA. Formato JPGE. Disponível em:

<http://www.google.com.br/imgres?q=pegadas+na+areia&num=10&hl=ptBR&biw=1024&bih=634&tbn=isch&tbnid=NdbT4E1QGDuyXM:&imgrefurl=http://www.simoneautoajuda.com/mensagens_religiosas/pegadas_na_areia.htm&docid=6bAcreHiumivIM&imgurl=http://www.simoneautoajuda.com/imagens/Pegadasnaareia.jpg&w=473&h=600&ei=6h2xT8DJCKe36QGnsO2_CQ&zoom=1>. Acesso em: 09 de set. 2012.

ISTO NÃO É UM CACHIMBO. Formato JPGE. Disponível em:

<http://www.google.com.br/imgres?q=MAGRITTE+CACHIMBO&hl=ptBR&biw=1024&bih=634&tbn=isch&tbnid=VfPpBfS_pzHueM:&imgrefurl=http://www.burburinho.com/20030427.html&docid=P2R4FZ55dOWs7M&imgurl=http://www.burburinho.com/img/nn030427d.jpg&w=380&h=263&ei=6R6xT4LYFOfg0QH1y7mDA&zoom=1&iact=hc&vpx=103&vpy=116&dur=378&hovh=122&hovw=179&tx=133&ty=104&sig=114074935923687637863&page=1&tbnh=122&tbnw=179&start=0&ndsp=15&ved=1t:429,r:0,s:0,i:72>. Acesso em: 09 de set. 2012

HEMES. Formato JPGE. Disponível em: (mercúrio) seuhistory.com< [Hermes01-150x150=http://mitologia.huum.com.br/hermes/](http://mitologia.huum.com.br/hermes/)>. Acesso em 21 de jan. 2013.

FOTOLEMBRANÇAS. Formato JPGE. Disponível em: <[http://3.bp.blogspot.com/-vTEpQcbtoBM/T60fe7-x8XI/AAAAAAAABD0/69gbdU3RINU/s1600/foto\(1\).JPG](http://3.bp.blogspot.com/-vTEpQcbtoBM/T60fe7-x8XI/AAAAAAAABD0/69gbdU3RINU/s1600/foto(1).JPG)
(<http://velocidadedoobturador.blogspot.com.br/>)>. Acesso em: 21 de jan. 2013.

CRIANÇA GEOPOLÍTICA ASSISTINDO O NASCIMENTO DE UM NOVO HOMEM. Formato JPGE. Disponível em:

<http://2.bp.blogspot.com/_xQy1678aVz4/TIo60iYjdJI/AAAAAAAQA/-nRoRXkDlcY/s1600/Salvador+Dal%C3%AD.bmp>. Acesso em 21 de jan. 2013.

“O MUNDO QUE SOU”. Formato JPGE. Disponível em:< <http://3.bp.blogspot.com/>

[ZngvtCjj8ec/T58lKmjQw9I/AAAAAAAAAB6M/n9y_j5X_RGU/s1600/o+mundo+em+mim.jpg](http://img100.imageshack.us/img100/2000/ZngvtCjj8ec/T58lKmjQw9I/AAAAAAAAAB6M/n9y_j5X_RGU/s1600/o+mundo+em+mim.jpg)
. Acesso em: 21 de jan. 2013.

“MUNDO”. Formato JPGE. Disponível em:
<http://1.bp.blogspot.com/_IoPbgxWKpaY/TQ9Et2rVPvI/AAAAAAAAAzW/Pcvg0qaJT9Y/s1600/somos-el-mundo-we-are-the-world.jpg>. Acesso em; 21 jan.2013.

“MÃOS DE ESCHER”. Formato JPGE. Disponível em:
<http://www.telabr.com.br/noticias/2010/10/08/metalinguagem/>. Acesso em 21 jan. 2013.

“DETALHE”. Formato JPGE. Disponível em:
<http://farm5.static.flickr.com/4015/4572872558_19783ce7f0.jpg> acesso em jan. 2013.

ORFEU, EURÍDICE E HERMES. Obra de Charles de Sousy Ricketts. Disponível em:
<[charles-de-sousy-ricketts-orpheus-euridice-and-hermes](http://www.charles-de-sousy-ricketts.com/works/orpheus-euridice-and-hermes)>. Acesso em jan. 2013.