

ESCRITOS
FORMACCEANOS
EM PERSPECTIVA

CURRÍCULO E PROCESSOS FORMATIVOS: EXPERIÊNCIAS, SABERES E CULTURAS

Roberto Sidnei Macedo
Álamo Pimentel
Leonardo Rangel dos Reis
Omar Barbosa Azevedo
Organizadores



Escritos formacceanos em perspectiva

CURRÍCULO E PROCESSOS FORMATIVOS:
EXPERIÊNCIAS, SABERES E CULTURAS

Universidade Federal da Bahia

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice Reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



Editora da Universidade Federal da Bahia

Diretora

Flávia M. Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo



ROBERTO SIDNEI MACEDO
ÁLAMO PIMENTEL
LEONARDO RANGEL DOS REIS
OMAR BARBOSA AZEVEDO
ORGANIZADORES

Escritos formacceanos em perspectiva

CURRÍCULO E PROCESSOS FORMATIVOS:
EXPERIÊNCIAS, SABERES E CULTURAS

PARTICIPAÇÃO DE PIERRE DOMINICÉ
Universidade de Genebra

ESTUDOS E PESQUISAS DO GRUPO DE PESQUISA FORMACCE
PPGE/FACED-UFBA CNPq

Salvador
EDUFBA
2012

2012, autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia. Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Ivan de Matos e Silva Júnior
Capa

Josias Almeida Jr.
Projeto gráfico, editoração e arte final

Susane Barros
Normalização

Risomar Rocha
Revisão

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Currículo e processos formativos : experiências, saberes e culturas / Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores ; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. - Salvador : EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva)
301 p.

Estudos e pesquisas do Grupo de Pesquisa *FORMACCE* - PPGE/FACED-UFBA, CNPq.
ISBN 978-85-232-1017-5

1. Professores - Formação - Brasil. 2. Currículos. 3. Pesquisa-ação em educação.
I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Dominicé, Pierre. III. Pimentel, Álamo.

CDD - 370.71081

Editora filiada à



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115 Salvador-BA Brasil
Tel/fax: (71)3283-6160/3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Sumário

Currículo e formação sob as ascendências do sul

Álamo Pimentel

9

Formacce: *tempoespaço* de multirreferências e
intercricidade em currículo e formação

Roberto Sidnei Macedo

13

ESTUDOS E PESQUISAS EM CURRÍCULO E PROCESSOS FORMATIVOS: REFLEXÕES EM DIÁLOGO

A epistemologia da formação ou
como pensar a formação

Pierre Dominicé

19

Reflexões formativas sobre o instante/formação: um olhar através
da genealogia do si

Leonardo Rangel dos Reis

39

A re-existência enquanto
ato de currículo no contexto da formação de professores

Ana Verena Freitas Paim

61

A difícil superação das dicotomias teoria/prática e formação específica/
pedagógica: opções curriculares em licenciaturas de Ciências

Biológicas

Ana Verena Magalhães Madeira

77

Licenciatura em Geografia: as práticas curriculares e a aprendizagem
dos conteúdos teórico-conceituais

Ângelo Sérgio Santos da Silva

93

Formação de professores em atuação: um olhar multirreferencial

Ana Verena Freitas Paim
Maria Cláudia Silva do Carmo

105

Análise institucional curricular: um processo transdutivo,
em um campo de coerência instituinte

Maria de Lourdes O. Reis da Silva

125

A experiência formativa de educadores em atuação no contexto de
uma formação em currículo: implicações do pesquisador enquanto
sujeito dialógico

Livia de Souza Anjos
Marisa Aguiar de Santana

147

ESTUDOS E PESQUISAS EM CURRÍCULO E PROCESSOS FORMATIVOS: PRÁXIS EM REFLEXÃO

Pesquisa-ação em educação: articulações significativas
com a práxis formativa

Denise Moura de Jesus Guerra

171

Docência na cibercultura:
notas de uma pesquisa-formação multirreferencial

Edméa Oliveira dos Santos

187

Docência e etnografia como inspirações para dispositivos
de pesquisa em Educação: tensionando a circulação
de significados culturais

José Teixeira Neto “Zelão”

203

A etnopesquisa sociolinguística com alunos surdos: fundamentos
para uma abordagem qualitativa

Omar Barbosa Azevedo

223

Quando ler é ver:
a descoberta dos olhos das mãos
Rosely Correia Santana Pinheiro dos Santos
241

Reflexões e inflexões sobre a abordagem
de gênero no currículo de Pedagogia
Tatiane de Lucena Lima
Cecília Maria de Alencar Menezes
249

Formação de professores no contexto
educação inclusiva: pautas reflexivas e inflexivas
Lígia Nascimento Conceição
265

Os arranjos familiares contemporâneos e
a educação infantil: novos desafios e possibilidades
Veronica Novis Odebrecht
271

RESENHAS

CAPURRO, Rafael. La hermenéutica frente al desafío de la técnica digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 235-249, set. 2010.

Társio Roberto Macedo
291

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículo Formação em Ato?* Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

Maria de Lourdes O. Reis da Silva
295

Sobre os autores
299

Currículo e formação sob as ascendências do sul

Álamo Pimentel

Pertencer ao sul global significa encarar o desafio de ultrapassar os abismos que separam as epistemologias e formas de sociabilidade pensadas no norte das outras formas de pensar e viver a vida abaixo da linha do Equador. É bem verdade, que a trágica experiência dos colonialismos no nosso vasto continente impôs o contrário, em lugar de praticar o pertencimento como desafio de superação, silenciaram-se pertencimentos sob a forma da submissão aos conceitos e efeitos do norte global sobre o mundo. Aos educadores do nosso tempo, conterrâneos da porção austral do mundo, pertencer é o magistério deste potente sentimento de estar no sul, com toda a densidade existencial e diversidade cultural que nos perfaz.

Os *Escritos Formacceanos* compõem textos de formação marcados pelo sentimento de pertença ao sul. Temas, conceitos e experiências abordados criam atitudes narrativas que encontram no chão da vida dos seus autores, plano fértil para a emergência de novas abordagens sobre o currículo e a formação. O sul global, mais especificamente o Brasil e a Bahia, oferece os cenários e argumentos para o transcurso das reflexões aqui apresentadas. Mesmo o texto de abertura desta coletânea, escrito por Pierre Dominicé, destina-se a um diálogo com o sul.

Os textos situam múltiplas perspectivas de compreensão do currículo e da formação. Situam-nos na contemporaneidade que nos

constitui enquanto cidadãos locais e globais em busca de lugar no mundo sob a ascendência geocultural do solo que nos abriga. Compreendo por ascendências geoculturais todas as expressões de sentimento que situam as pessoas nos seus espaços-tempos de pertencimento, daí derivam descendências geoculturais com as quais produzimos nossas identificações uns-com-os-outros nos mais diversos planos de convivência. No caso desta obra, convivemos em intensa mobilidade entre diferentes contextos educacionais, ao mesmo tempo em que construímos os *entre-nós* formacceanos.

10 O traçado geral da obra deve ser compreendido sob uma dupla perspectiva de ascendência geocultural: a) sensibilidades de localização das autorias no vasto campo conceitual e formativo do FORMACCE; b) sensibilidades de contextualização dos diversos territórios de pertencimento dos autores no âmbito das reflexões expostas. Esta dupla perspectiva, além de indicar marcas das múltiplas referências das autorias presentes nos textos, indica também as interfaces que configuram as implicações dos autores com o que sentem, pensam e produzem quando escrevem sobre-si-com-os-outros. Currículo e formação evocam as narrativas que produzem as feições abrazeiradas das teorias e métodos produzidos no norte global e aqui apropriados segundo os nossos linguajares, melhor ainda, segundo os nossos critérios epistemológicos e sociais.

A diversidade temática qualifica os textos e amplia as escalas de concepções dos processos curriculares e formativos. Os textos estão interligados pelas tramas sensíveis que atravessam os debates e os encontros formacceanos. Não há como traduzir sentimentos sem colocar em risco a redução do sensível ao discursivo. No entanto, ao assumir a sensibilidade como um dispositivo das nossas artes de pensar, dizer, ler e escrever aquilo que nos toca, assumimos o risco de colocar na escrita algo mais que as “lógicas do sentido” próprias do mundo acadêmico.

Cada texto e todos os textos estão carregados de silêncios solidários e produtivos. Aliás, o que reúne todos os que aqui se apresentam é o trabalho solidário do silêncio nas formas de acolher o outro, estar com o outro, ser com o outro. Assim, nossas marcas de pertencimento territorial esboçam os caminhos pelos quais se insinuam possibilidades de pensar o currículo e a formação sem as superposições epistemológicas nas quais determinadas formas de saber subalternizam outras

formas de saber. Não! Os textos aqui praticados buscam formas mais recíprocas de relações entre a ciência, a arte, a filosofia, os mitos e as múltiplas expressões dos saberes feitos na experiência cotidiana dos autores. Aqui são celebradas as possibilidades de outras conexões epistemológicas que produzem linguagens híbridas e atitudes narrativas com amplo potencial generativo.

O substrato seminal das teias de ligações entre os autores origina-se das fecundas contribuições da etnopesquisa crítica e multirreferencial. A teoria social dos etnométodos de produção do conhecimento em educação criada por Roberto Sidnei de Macedo é a fonte fecunda que reúne e alimenta intelectuais das mais diversas origens e com as mais diversas pretensões acadêmicas. Considero as contribuições desta teoria fundamentais para avançarmos no diálogo com as epistemologias do sul por diversas razões.

A etnopesquisa crítica e multirreferencial destacou com ênfase e propriedade a vinculação original entre o ato de educar e o ato de investigar no âmbito dos mais diferentes contextos socioeducacionais. O cotidiano e a experiência vivida constituem as fontes de vitalidade dos processos que abrem caminho e geram novos acessos ao conhecimento a partir da educação, ainda segundo as inspirações da etnopesquisa. Penso que diante desta dobra epistemológica encontramos inúmeros elementos para propor novos diálogos com as mais diversas teorias educacionais a partir do nosso lugar.

É preciso destacar ainda que a produção intelectual de base do Formacce busca romper com as velhas dicotomias que perpassam o pensamento educacional. Aliás, a maioria dos textos apresentados questiona velhas dicotomias e lança novas proposições interpretativas a título de contribuir com formulações teóricas que não dispensam a vinculação profunda entre teorias-e-práticas. É neste sentido que o duplo: currículo e formação, constitui o limiar de criação das autorias aqui praticadas.

Os caminhos orientam as formas de caminhar, assim como as formas de caminhar podem fazer os caminhos. Tomemos o currículo e a formação como, respectivamente, os caminhos e as formas de caminhar. Eles não se separam, não se pensam à parte, nem se colocam um ao outro à distância, pelo menos nas perspectivas propostas pelos textos aqui apresentados. As diferentes formas de caminhar inspiram

a criação de outros caminhos, às vezes a diferenciação do caminho é que inspira novas formas de caminhar. Ir, vir e voltar constituem as atitudes básicas das posições aqui assumidas. Esta tríade performática orienta o transitar entre o currículo e a formação sob o forte sentimento de pertencer a um universo cultural em que as emoções e a razão se expõem com franqueza ao longo dos trajetos alcançados. Assim, os produtos do conhecimento nunca estão acabados, os processos de formação nunca estão concluídos e as paisagens curriculares nunca estão totalmente reveladas. No entanto a pluralidade de escolhas na feitura dos caminhos é o princípio fundamental de seguir-junto na ventura do encontro que torna possível conhecer-com.

Quando a leitura de um dos textos nos sugere que há palavras por dizer, devemos exercitar os silêncios que não foram descobertos enquanto, entre um texto e outro, uma frase e outra, uma palavra e outra, as pausas nos convidaram ao exercício da paciência para a descoberta dos achados conceituais que estão presentes em toda obra. Há uma generosa riqueza de noções, conceitos, categorias e um sem número de ferramentas teóricas em todo o livro que qualquer leitura apressada pode gerar inapetência para a beleza. Para seguir os caminhos criados pelos autores, os leitores devem estar preparados para a fome de sentimento. Essa fome que de tão verdadeira dói e não se deixa dizer. É nessa fome que se ampliam as latitudes do silêncio em que conquistamos habilidades para transitar pelas longitudes das belezas que, assim como nós, vicejam no sul. É nessa fome que o leitor assumirá o seu encontro com os autores e como coautores dos trabalhos aqui expostos. O fio condutor de toda a obra, o que liga as partes ao todo (e vice-versa), é essa estética também presente nos espaços em branco dos textos e que, entre uma pausa e outra, nos faz lembrar que da nossa comunidade podemos pronunciar o currículo e a formação como os caminhos e as formas de caminhar por aí, enquanto lutamos pela criação de formas mais solidárias de estar neste mundo sob as ascendências do sul.

Formacce: *tempoespaço* de multirreferências e intercríticidade em currículo e formação

Roberto Sidnei Macedo

13

Essa obra é mais um passo que vem publicizar de forma ampliada os estudos, as ações de pesquisa e de formação do Grupo de Pesquisa FORMACCE em ABERTO FACED-UFBA, compondo mais uma atividade pública universitária que caracteriza e configura em parte, dez anos de atividades desse Grupo. Em declaração inspirada, a Professora Maria Ornélia Marques, uma das pesquisadoras e formadoras históricas do FORMACCE, argumentou: “O Grupo FORMACCE vem se tornando uma instituição fecunda na medida em que vem produzindo subsídios importantes para políticas públicas em currículo e formação. Tenho clareza que o FORMACCE já é uma política pública”.

Esse conjunto de artigos aqui configurados realça, de forma autêntica e fractal, as opções políticas, epistemológicas e formativas que o FORMACCE vem abraçando e configurando e que, de alguma forma, inspirou a narrativa da Professora Maria Ornélia Marques.

Emergem aqui argumentos que nos seus compromissos e intenções assinados, acabam por realçar, pelas vias das narrativas de estudos, pesquisas e intervenções aqui encontradas, atos de currículo eivados de potencialidades reflexivas e práxicas, significativas para a formação em currículo e processos formativos.

Se com Mikhail Bakhtin, em sua filosofia do ato, percebe-se o *ato* como processos/realização responsável e responsável, assinado, portanto, essa *démarche* implicacional transversaliza toda a obra em pauta.

Ato de currículo como um conceito-dispositivo fundante para nossos argumentos, emerge nos explicitando, acima de tudo, que políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas como uma condenação sociopedagógica ou socioeducacional.

Dos âmbitos dos nossos interesses, preferimos pensar numa multi-criação implicada a compromissos educativos e formativos socialmente referenciados que podemos, democraticamente, legitimar ou não. Trata-se também de um processo de valoração não só do conceito em si, até porque estamos lidando com políticas de sentido a respeito do que é formativo. Aqui está um dos pontos fundantes da inspiração socioconstrucionista e política que esta obra produz como marca da sua emergência acontecimental.

14 O currículo no contemporâneo vive (in) tensamente um começo instituinte que aponta para vislumbres desconstrucionistas, narrativos, propositivos, coalizionais, com ampliados processos acionalistas-semantizantes. Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes. Plurais e muitas vezes não-normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências curriculantes que se instituem como temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras. Fachos de luz a caminhar e a iluminar situações curriculares, fundando uma heterogeneidade que queremos cada vez mais ampliada, cada vez mais irreduzível, cada vez mais socialmente referenciada e que pode nascer de *com-versações* socialmente engendradas. Nesse miúde, muitas vezes em opacidade, visibilizam-se e empoderam-se no contemporâneo atos de currículo como intensas heterogêneses formativas, antes recalçadas e naturalizadas como epifenômenos educacionais. Emergem etnométodos não instituídos que se autorizam a “dizer” da formação, institui-la mesmo. O *príncipe*, perplexo, provocado, sente que suas vestes estão sendo customizadas por rasuras, remendos e borrões, instituintes de *poderes* outros. Mas ainda se experiencia de forma potente nesse reinado onde se organizam

conhecimentos com intenções formativas, currículos “hermafroditas”, constituídos por segmentos sociais que se satisfazem tão somente em ouvir a si próprios, feitos para agradar os seus próprios autores e demandantes culturais, sociais e desiderativos. É nestes termos que consideramos esta obra uma provocação ao príncipe: o currículo.

É aqui que a multirreferencialidade, como um dos nossos conceitos maiores, sofre uma devoração temporoespacial e semântica singular.

Tomando o currículo como um *atrator*, um analisador e um revelador de como as ciências da educação, entre outros campos e formas de saberes, são “devorados” por esta espécie atual de “buraco negro” (o currículo), entendemos que canibalizar, nos termos oswaldianos, não pode ser confundido com assimilação pura.

Em realidade, a antropofagia oswaldiana é a devoração crítica do legado cultural universalista. Ou seja, é a devoração da informação nova em função de uma produção própria, que não tem mais como resgatar o que é devorado na íntegra. Algo relativo à natureza trágica da (in)formação, onde busca e inacabamento revivem a tragédia do Sísifo de todos nós.

Aqui, o nosso processo canibalizador das teorias e inspirações que nos mobilizam, inspira-se no âmago semântico do desenvolvimento das temáticas aqui argumentadas a partir da convocação e das escolhas em trabalhar com as diferentes experiências curriculares.

Canibalizar vem ao encontro da multirreferencialidade, da intercrítica e da reexistência que a antropofagia oswaldiana antecipara, em face de uma formação de conteúdo civilizatório colonizante. Está no âmago mesmo do movimento de autorização, no sentido de, em relação, fazer aquilo que ainda não é, preconizado por Castoriadis. De fazer-se autor de si próprio, como sugere Jacques Ardoino, e experienciar a auto-organização como ato de vida, como vislumbra Henri Atlan, radicalidades imaginárias ou *vis formandi* preconizada pelo próprio Castoriadis.

No que concerne ao movimento experiencial que produzimos com os conceitos de multirreferencialidade e de intercrítica, tomando-os a partir do trabalho com os atos de currículo de diversas e pontuais realidades educacionais, implica em apropriações implicadas no trabalho com os outros do currículo e com currículos outros, bem como

com os movimentos sociais que tomam o próprio currículo como uma pauta política e cultural.

Índios e o currículo; crianças e o currículo; negros e o currículo; trabalhadores em educação e o currículo; sertanejos do semiárido e o currículo; ribeirinhos do Amazonas e o currículo; candomblé e o currículo; *hippies* e o currículo; grafiteiros e o currículo; mulheres e o currículo; professores da educação básica e o currículo, escolas comunitárias e o currículo, surdos e o currículo, cegos e o currículo, são emergências em pesquisa e formação que produzem apropriações com as quais movimentam-se de forma generativa, intercriticamente, nossos conceitos mais caros. Conceitos, por isso mesmo, implicados, constituídos como inspirações, como entendera Bergson, que jamais podem emergir por uma lógica da correspondência aplicacionista, como nosso imaginário hegemônico tanto reivindica nos meios educacionais imersos nos atos falhos da cultura técnica.

16 Estas são *inspirações fundantes*, que, nas suas emergências semânticas, ideológicas, práxicas, já significam para nós *movimentocriação* como insiste Deleuze, como ato político-curricular e formacional. Nestes termos, todo ator social envolvido e interessado em questões curriculares aqui são perspectivados como *curriculantes*.

É assim que nosso primeiro **Escritos Formaceanos em Perspectiva**, que tem como mote argumentativo *Currículo e processos formativos: experiência, saberes e culturas*, é organizado em duas partes: a primeira privilegia estudos e reflexões onde o élan generativo é o trabalho com conceitos e argumentos sobre currículo e processos formativos, lançando luzes sobre o pensar fazer currículo e o pensar mediar a formação. Na segunda parte, privilegiamos as pesquisas sobre currículo e processos formativos, ressaltando formas conteúdos que emergem dos esforços e etnopedagogos de nossos autores, ao realizarem etnopedagogias com *atos de currículo e formação*, uma *démarche* de pesquisa que singulariza de alguma maneira os dez anos de existência do FORMACCE.

Vamos, assim, mergulhar num conjunto de argumentos, ideias, conceitos e conclusões de pesquisas que, por serem implicados às histórias singulares dos seus autores, marcarão nossas reflexões com seus fochos de luz e pontuarão nossos caminhos reflexivos e práxicos com suas epifanias curriculantes e formativas.

ESTUDOS E PESQUISAS EM
CURRÍCULO E PROCESSOS
FORMATIVOS: REFLEXÕES EM
DIÁLOGO

A epistemologia da formação ou como pensar a formação¹

Pierre Dominicé

19

A noção de formação: de que estamos falando?

A palavra formação comporta uma grande variedade de significados. Não é fácil definir, quando falamos de formação, de que estamos falando exatamente. A formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da evolução da nossa vida pessoal. Quanto a noção de formação que é posta em discussão, os mal-entendidos são frequentes. Ao se expressarem sobre o tema, as pessoas frequentemente referem-se a realidades diferentes. Quando os participantes de um curso ou de um ateliê contam sobre os espaços onde se formaram, eles associam sua formação a etapas do seu percurso ou a componentes do seu *curriculum vitae*. Quando os professores ou formadores falam de formação, eles falam do que vivenciaram em sala de aula e mencionam os diferentes grupos que eles animaram. Quando dirigentes ou responsáveis políticos evocam a formação, eles têm em mira os efeitos esperados ou os orçamentos concedidos. Esta multiplicidade de significados, de um termo correntemente utilizado, não é

¹ Conferência de abertura do I (IN)FORMACCE na FACED-UFBA em 20 de novembro de 2010.

estranha às dificuldades de compreensão encontradas pelos leitores de trabalhos de pesquisa, bastante raros, existentes sobre problemáticas referentes a uma ou outra dimensão da formação.

Abordando esta conferência com o tema que me foi proposto “a epistemologia da formação”, eu queria de antemão – em razão desta dificuldade de definição – adicionar a este título muito geral a seguinte questão: quem pensa qual formação para quem? Vosso convite me dá a oportunidade de, após numerosos anos de pesquisa biográfica, visando clarificar os pontos de referência teóricos, a partir dos quais a formação é pensada, fazer um balanço sobre um tema que sempre foi subjacente a minha reflexão. Eu vou então, tentar, focando-me neste tema da epistemologia da formação, demonstrar a sua complexidade enquanto defendo, numa conferência estruturada em volta de sete argumentos – número sagrado – uma posição pessoal a qual eu quero, com sua permissão, apresentar e colocar em debate.

20 Devo destacar, por outro lado, para prevenir os mal-entendidos que poderiam surgir das divergências de interpretação deste tema, que os termos mesmos que descrevem a formação variam segundo os contextos linguísticos e as culturas intelectuais. Sabemos que o esforço da compreensão dos termos não se limita à tradução das palavras. Ele precisa de um exercício mais amplo de abertura cultural a um outro universo de pensamento. Ele também requer hoje, que se leve em consideração os dados socioeconômicos em plena evolução. Estamos, então, inegavelmente conduzidos a colocar em diálogo a amplitude teórica desta noção de formação, sabendo que temos em comum, apesar das distâncias culturais e sociais devido à diferença das línguas e dos respectivos ambientes, a possibilidade de inscrever nossa reflexão na riqueza dos recursos intelectuais e culturais, que nos propõe o legado dos nossos espaços acadêmicos. A ampliação dada em nossos dias pelo horizonte da mundialização nos obriga, por outro lado, a uma abertura de espírito que vai muito além dos intercâmbios internacionais valorizados pelos mercados financeiros e econômicos que dominam o comércio mundial. Para pensar a formação, é importante saber reconfigurar conjuntamente nossas heranças intelectuais e inscrever nossa reflexão nas questões que vivemos.

A formação como objeto de pesquisa

A formação não é um objeto de conhecimento para o qual seja fácil contribuir. Entendido de maneira global, quer dizer, cuidando da diversidade de seus componentes, a formação destrona a maioria dos pontos de referência, que permitem a delimitação dos temas aprofundados em Ciências Humanas. Levando em conta seu duplo pertencimento teórico, individual e social ao mesmo tempo, sua localização disciplinar permanece vaga. Visto como um processo em constante movimentação no decorrer de uma vida adulta, a formação escapa à rigorosidade dos termos de verdade, de prova ou de objetividade, que caracterizam, na maioria das vezes, o debate científico, com respeito à problemática epistemológica. Eles devem exprimir em verdade e “explicar” universalmente em razão das percepções da realidade que os seres humanos têm como “cognoscíveis”. Esta ideia de “contrato social epistemológico”, assim como a de “critério universal” traz, ao meu ver, prejuízo às ciências da educação e mais ainda ao setor da pesquisa, que eles abrigam e que é consagrado à formação. As diferentes pesquisas que eu conduzi sobre a formação frequentemente me obrigaram a rejeitar ou até a combater o “todo poderoso” desta posição.

Para escapar à força da imposição deste «contrato social», tal como invadiu as Ciências Humanas no espaço acadêmico, vários especialistas da formação referem-se ao que chamam de abordagem clínica. (CIFALI; GIUST-DESPRAIRIES, 2006) Eles fazem questão, com esta expressão, de salientar que eles procuram apreender a dinâmica das mudanças formadoras, mais do que de dar conta, através dos dados numéricos, de resultados atribuídos à dita atividade de formação. O conhecimento da formação, de maneira que ela seja captada no seu movimento, ou, em outros termos, compreendida na dinâmica dos processos em curso, requer a elaboração de depoimentos e, na medida do possível, a construção de histórias. O que é vivido por aqueles que se beneficiam de aportes educativos, ou pelos que refletem sobre o que acontece de formativo em suas vidas, constitui uma via de acesso ao conhecimento da formação. Os trabalhos de pesquisa tratando da formação situam-se então em outro paradigma epistemológico, aquele que alguns chamam de, seguindo Piaget notadamente, os epistemólogos construtivistas. No plano metodológico, o tratamento do material de

pesquisa revela uma opção hermenêutica. Com base no trabalho de interpretação das declarações e das narrativas obtidas, os pesquisadores dão conta de transformações pessoais e coletivas ou tentam dar sentido às passagens formadoras identificadas no percurso da vida. A definição da formação decorre, a partir de agora, da maneira pela qual ela é abordada por aqueles, que dela falam como aprendizes adultos que aprendem ou como é nomeada pelos pesquisadores centrados no exame dos processos individuais ou coletivos de transformação. Refletindo sobre seu percurso de vida, os beneficiários de aportes educativos fornecem um material de análise para os quais os pesquisadores dão consistência, graças a um trabalho de elaboração teórica efetuada em colaboração com eles.

22

A formação comporta, evidentemente, outros significados quando ela toma uma dimensão coletiva, quando ela se inscreve nas prioridades do governo, num contexto político específico ou quando ela se constitui de componentes econômicos, determinando as fontes financeiras colocadas à disposição dos sistemas de ensino e de formação permanente. Muito frequentemente, a formação é então definida pelas leis, pelos orçamentos e pelas profissões. Ela é objeto de avaliações e de reformas. A análise de sua demanda social se torna prioritária. Basta mencionar os edifícios tomados como necessários, as modalidades de criação de turmas que são praticadas, as certificações propostas para admitir que a formação não designa unicamente o mundo do aprendiz. Na medida que esta concepção mais factual e mais acessível ao senso comum da formação é a mais corrente, a noção da formação atribuída às mudanças individuais é infinitamente mais difícil de se fazer ouvir. No tempo dos pioneiros da educação de adultos, a posição voluntária do aprendiz constituía a característica principal das práticas em curso. Estas eram frequentemente associadas ao reconhecimento de uma capacidade autodidata dos alunos. Em nossos dias, a emergência de um verdadeiro mercado educativo, constituído de uma multiplicidade de programas de formação continuada endereçados a uma clientela adulta, acaba justificando que estes sejam progressivamente hierarquizados em cursos bem estabelecidos, validados oficialmente e respondendo a abordagens educativas cada vez mais codificadas. As leis, tais como são formuladas, fornecem o quadro institucional da formação que irá delimitar suas funções e influenciar sua significação. A ênfase profissional dada

aos programas de formação tende a eliminar outras dimensões mais pessoais da vida adulta que vão desaparecendo progressivamente dos espaços formativos. O reconhecimento e a validação das experiências adquiridas preservam ainda o lugar atribuído aos aportes educativos informais, mas numa ótica que está frequentemente aprisionada nos esquemas habituais dos cursos escolares.

A prática das histórias de vida que eu introduzi em um dos meus ensinamentos na Universidade de Genebra evidentemente influenciou a minha maneira de conceber a formação. Ela me fez trabalhar nas dinâmicas de processos individuais de formação muito mais do que na averiguação dos benefícios coletivos. Nas narrativas que eles identificam o seu trajeto de formação pessoal, a maioria dos estudantes e dos profissionais com os quais trabalhei conseguem identificar os saberes que a vida lhes ensinou. Desta maneira, eles ainda realçam a particularidade de suas experiências formativas. Eles mencionam a relação singular que eles mantêm com os aportes educacionais recebidos, tal como os conhecimentos transmitidos, dos quais se beneficiaram durante toda a sua trajetória escolar e, de maneira mais ampla, do seu percurso educativo. A leitura das experiências educativas, tal como ela é proposta pela abordagem biográfica, dá conta da maneira como o aprendiz construiu sua formação. A narrativa elaborada oralmente e por escrito coloca em cena os elementos de socialização, decorrendo, principalmente, das condições materiais de existência, da cultura familiar de origem e do meio geográfico de socialização. A articulação entre o campo e a cidade, o investimento do trabalho dos pais, as condições das mulheres na época de sua infância, a influência do meio religioso ou sua rejeição, são assim frequentemente evocados nas narrativas. O indivíduo narra a si próprio, tanto na sua exterioridade, bem como nos seus impulsos e suas dúvidas interiores. A história biográfica me espantou de todas as maneiras, repetidas vezes, pela sua capacidade de condensação e seu poderio revelador de componentes culturais ou de condições sociais e econômicas, considerando a história pessoal.

A título de exemplo, eis aqui o trecho do relato de uma mulher que faz um curso universitário, enquanto exerce a atividade profissional de enfermagem:

Meus pais nunca tiveram um carro. Nunca viajaram de férias. Nunca receberam amigos em casa. Não participaram em nenhuma associação. Seus empregos eram penosos: vaqueiro e gerente de padaria. É verdade que existe um sentimento extraordinário, quando eu sonho com o que me formou na minha juventude, com o que me foi transferido e que eu comparo este legado com a vida dos meus filhos na madrugada do segundo milênio. E eu, tonta entre dois mundos, dois universos, duas épocas.

O que tenho entendido e analisado nas minhas pesquisas centradas nas narrativas da biografia educativa, me conduz então a colocar em dúvida um exame dos sistemas de formação, restrito a dados estatísticos ou analisado exclusivamente a partir de uma leitura disciplinar, sociológica em particular. A narrativa agiu para mim como alavanca, favorecendo uma suspeita que eu sentia frente a pertinência das principais correntes de pensamento que reduzem a complexidade biográfica.

24

“O sujeito sempre tem razão” dizia Piaget quando falava de sua proposta, colocando em evidência o raciocínio da criança questionada pelos pesquisadores. Este princípio inspirou fortemente a minha posição metodológica. Desta maneira, eu afastei progressivamente a ideia de que as histórias deviam conformar-se a uma plano de apresentação. Embora reconhecendo que, sem dúvida, há maneiras diferentes de contar sua vida, segundo os contextos de enunciação e interlocutores presentes, sempre me pareceu que tanto a versão oral, quanto a versão escrita da biografia educativa deve ser entendida e interpretada com respeito, tanto ao conteúdo, quanto à forma escolhida pelo seu autor.

Quando se trata de pensar na formação das pessoas adultas, a exigência da verdade permanece fora de alcance e, por outro lado, não é verdadeiramente justificada. Em contrapartida, as afirmações, tratando de aportes de uma ação educativa, a realização de seus objetivos ou a demonstração de seus efeitos necessitam dispor de bases empíricas que podem ser verificadas por terceiros. Ela implica, em particular, num campo de práticas invadidas pelas convicções dos seus promotores e habitado por projetos fortemente coloridos por ideologias, faz-se necessário interrogar as simplificações frequentemente mantidas pelos formadores, como também as ilusões cultivadas pelos organizadores. No momento em que o mercado da formação está em

desenvolvimento pleno, visível, em particular pela multiplicação dos anúncios publicitários, a pesquisa em matéria de formação tem como responsabilidade questionar a pretensão atribuída aos resultados anunciados e até prometidos. Há nesta área um desafio epistemológico tamanho e eu gostaria de esclarecer a questão.

As referências teóricas evoluem em seu tempo. A compreensão do sentido da formação modifica-se assim de acordo com as mudanças políticas e os contextos econômicos. Vocês sabem muito bem. Seu país o demonstra muito bem. O que Paulo Freire escreveu e realizou na área da alfabetização pertence a sua época. Sua concepção da formação dos adultos permanece uma referência que dá lugar a um plano da ação, a uma reconfiguração. A complexidade de hoje não é a de ontem. As populações de nossos países vivem em outras condições de vida e estão confrontadas com outros problemas. Nós, então, não podemos pensar a formação dos adultos como outros setores da pesquisa científica nos incitariam a fazê-lo. O termo “laboratório”, às vezes utilizado, é totalmente inapropriado. Não há a verdade da formação. As enquetes facilitam as decisões a serem tomadas, mas se restringem a sublinhar dados que os especialistas colocam em evidência. O conhecimento da formação fica indissociável das reflexões elaboradas, na ação, pelos autores aos quais ela diretamente diz respeito.

A contribuição daqueles que são encarregados de conduzir programas educativos tem por consequência indispensável a pertinência das decisões estratégicas que serão tomadas. A distância que há entre o meio acadêmico e os campos de intervenção não é admissível, em matéria de formação, do ponto de vista teórico. O conhecimento produzido pelas pesquisas de pertença disciplinar pode refletir um interesse “adequado”, mas este conhecimento resulta de um desvio do objeto que representa a formação, no sentido que descrevi rapidamente no início desta conferência. Acontece da mesma maneira com as outras disciplinas concernentes à formação. A formação como objeto teórico, no sentido de tomada em forma que a história biográfica coloca em evidência, requer uma atitude para captar a dinâmica do vivo ou do movente para entrar numa leitura de fenômenos de transformação que acarreta o trabalho educativo. A pesquisa biográfica me confrontou várias vezes com esta dificuldade. Existem, sem dúvida, grandes diferenças entre o Brasil e a Europa nas prioridades dadas à pesquisa

científica, mas pode-se constatar, sem dúvida também, que a imposição científica ao lado da desreificação das disciplinas no meio acadêmico tem a tendência de desnaturalizar o senso que reveste a pesquisa, quando falamos em formação. Assim é a questão epistemológica que me importa colocar em evidência.

Não se trata de maneira nenhuma de conceder ao pragmatismo ou de trancar o pensamento num espartilho operacional. A questão epistemológica à qual é difícil responder é posta, como eu disse, em termos bastante simples: quem pensa o quê para quem? Esta questão volta a incluir no debate epistemológico o componente do poder, tanto como o da finalidade. Se a maioria das reformas fracassam ou não atingem os resultados esperados, não é por que elas foram pensadas independentemente daqueles às quais elas se endereçaram? Se os problemas levantados pela formação se esbarram com dificuldades que se reproduzem de geração em geração, não é, em grande parte, devido ao fato de que as finalidades visadas não conseguem reduzir o fosso que há entre os objetivos coletivos e as expectativas individuais? Toda reforma educativa suscita uma grande mobilização de opiniões divergentes. Sempre convém que cada um se envolva com isso. Esta aspiração democrática que age, na maioria das vezes, como um freio constitui ao mesmo tempo uma alavanca de resistência. Quando o poder não dá conta, ele assiste, efetivamente, na maioria das vezes, ao fracasso dos projetos iniciados. Os aspectos epistemológicos deste dilema também merecem ser debatidos.

26

Preservar uma globalidade que a pesquisa tende a despedaçar

Piaget introduziu o conceito de epistemologia genética. A formação da inteligência se opera para ele no desenvolvimento humano. O conhecimento desta formação é produzido no curso de um processo e torna-se seu resultado. Minhas pesquisas biográficas me conduziram à esperança de poder inspirar-me numa tal perspectiva. A formação seria produzida no curso da história de uma vida e se tornaria seu ponto culminante no momento de seu relato. Em outros termos, a formação se daria a conhecer na história biográfica, considerada ao mesmo tempo

como processo e como produto. Me parecia, então, que acumulando as histórias dos meus interlocutores, eu poderia reunir hipóteses que me conduziram a esquematizar uma teoria da formação. Este projeto foi muito ambicioso, não tanto por falta de base empírica suficiente, mas porque eu pensava ser possível ter acesso a uma inteligibilidade da formação que, respeitando a especificidade de cada história de vida, não se reduziria à única interpretação de uma história individual. Em outros termos, me importaria dar à formação, entendida na sua globalidade, uma consistência teórica que permitisse inscrever a singularidade de cada história num quadro hermenêutico mais amplo. Sem entrar no debate epistemológico complexo que distingue compreensão e explicação, dei-me conta de que minha intenção teórica visava mais uma compreensão de características, que se aplicam aos processos de formação dos adultos aos quais tive acesso pela sua história, do que a uma generalização de componentes biográficos válidos em toda circunstância. Minha proposta nesta conferência deve, assim, ser ampliada e dar conta dos elementos próprios ao contexto brasileiro.

Após numerosos anos de pesquisa, três noções-chave destacaram-se do conjunto dos relatos que eu dispunha no tocante à compreensão da globalidade que representa a formação. Eu vou evocá-las brevemente, sabendo que as considero como hipóteses fundadas na base empírica das histórias trabalhadas. Em primeiro lugar “a completude” que se inscreve no movimento de um deslocamento do curso da vida com base numa sucessão de aprendizados. A completude indica os acréscimos efetutados e potenciais do percurso educativo. Ela se dá a conhecer na reunião de facetas da existência (vida profissional, familiar, cultural, esportiva, política) postas em evidência nos relatos, notadamente por uma busca de equilíbrio entre autonomia e independência. Esta noção de completude junta-se à ideia de biograficidade defendida pelo sociólogo alemão Peter Allheit, ou à ideia de processividade introduzida pelo estudioso do pensamento chinês, François Julien. A formação está aberta para os eventos previstos e inesperados que contribuirão e dão sentido à história de vida.

A dupla-pertença caracteriza os esforços fornecidos por cada um para enfrentar as tensões pessoais, devido aos atritos entre a origem social e a carreira profissional, entre a vida urbana e a ancoragem rural, entre tradições ou valores de referência e sua confrontação aos temores

de uma época de globalização. Os fenômenos de migração perturbam os pontos de referência da identidade. Vocês o sabem melhor do que eu como cidadãos brasileiros. A aceleração das solicitações da modernidade provoca também uma mescla das idades que vem perturbando a pertença a uma geração, tanto quanto às relações intergeracionais. A construção biográfica prepara seu caminho no meio de todas as misturas culturais, que vêm surpreendendo o cotidiano. O uso de recursos pessoais, além dos aportes da formação contínua, precisam de um investimento considerável e obriga, como dizem as declarações governamentais, a uma formação que se prolonga “no percurso da vida”.

A bifurcação é a terceira noção que eu quero introduzir para definir a formação. A maioria das narrativas faz referência a uma ruptura, a uma virada, a um momento-chave em torno do qual o percurso da vida toma uma nova direção. A formação precisa de alavancas para que os deslocamentos e as reorientações do percurso de vida sejam assegurados. O divórcio, a doença, o desemprego, assim como outras inconstâncias, fornecem a ocasião do que alguns chamam em nossos dias de «o compromisso da formação», quer dizer um tempo dinâmico para a construção pessoal, necessitando, às vezes, de modalidades de acompanhamento. Daniel Levinson insistiu nas suas obras, já antigas, consagradas aos estágios do desenvolvimento humano, na fase necessária de transição. Nós vivemos numa época de divulgação da ilusão da mudança imediata. A vida toma efetivamente forma nas transformações, mas estas reclamam o respeito às temporalidades que lhes correspondem. A aposentadoria me ensinou, suscitando ulteriormente toda uma prática de reconfiguração biográfica.

Estas três centralidades, que destaco para situar os processos que caracterizam a formação de adultos, representam uma tentativa de compreender melhor como os adultos se formam ou, mais exatamente, como a formação se constrói no curso da vida adulta. Do ponto de vista epistemológico, constato que as histórias que analisei não separam as dimensões cognitivas e afetivas do desenvolvimento, não opõem o curso escolar e as aprendizagens informais, não dissociam as dimensões mentais, simbólicas ou psico-corporais. A vida é tomada como um todo. A biografia não é cortada em pedaços. A estrutura da narrativa é indicativa do seu conteúdo. Assim, a opção experimental, que se apoia na redução do objeto, não pode ser aplicada a uma narrativa biográ-

fica, cujo componente reflexivo é a propriedade de seu autor. Numa recente obra, tratando sobre “a medicina de amanhã” (DOMINICÉ; WALDVOGEL, 2009), nós denunciemos, com meu colega professor de medicina, os malefeitos da fragmentação própria dos diagnósticos médicos, bem como o recorte que caracteriza os tratamentos destinados a pacientes que, como os aprendizes em formação, reagem em função da globalidade viva da sua existência. As correntes recentes de «medicina narrativa» felizmente ofereceram vias clínicas, permitindo dar conta da globalidade da vida dos pacientes, incluindo notadamente a leitura que estes fazem de sua doença ou de sua condição de enfermo. Possibilitando a palavra aos doentes no quadro das consultas que eles solicitam e dos tratamentos que eles seguem, o pessoal médico e o de enfermagem têm a oportunidade de melhor compreender o mundo dos pacientes e, sem dúvida, de ajudá-los a descobrir a riqueza da complexidade dos processos pelos quais cada um passa, e a sua maneira tentam “se cuidar”. Nos campos da saúde e da formação, à respeito dos processos que caracterizam o aprendiz que se forma e o paciente que se cuida, o debate epistemológico reveste-se de tonalidades análogas.

Toda formação e bem a formação de um sujeito

Interpretar uma narrativa de biografia educativa com a ajuda de um quadro teórico que coloca em evidência o movimento e a amplitude da formação é uma maneira de valorizar a singularidade de uma história de vida. A história de cada um pertence a cada um. Quando ele (o sujeito) é convidado, como na abordagem da biografia educativa, a fazer uma narrativa, a reflexão que ele propõe enquanto sua formação vai enriquecer a maneira de pensar a formação. Cada narrativa torna-se assim uma contribuição à pesquisa que coloca o desafio teórico que constitui este objeto complexo. Quando eu proponho a noção de completude como ponto de referência para entender os processos de formação, sugiro que a singularidade de cada história seja lida como uma versão desta completude. Acontece o mesmo com a dupla-pertença ou com a bifurcação. Em outras palavras, a formação de cada sujeito constitui um enriquecimento da maneira de pensar a formação. No seio dos grupos biográficos que eu constituí na universidade ou no

momento da formação de formadores, eu afirmava sempre que a leitura das histórias era uma maneira para cada um relacionar a sua formação com a formação vivida na universidade. A interpretação das narrativas enriquece-se assim na interlocução oferecida pela socialização de grupo. Cada grupo fornece sua parte a uma pesquisa que também se beneficia de múltiplos antecedentes e se prolonga ao sabor de todas as outras abordagens biográficas empreendidas. O pesquisador encontra-se no cruzamento desta fermentação reflexiva. Ele tem seus próprios interesses. Ele vai compartilhá-los na interlocução então vivenciada nos pontos de encontro das reuniões, dos colóquios ou da escrita em comum. A pesquisa progride sustentando-se em diversos apoios que dão justiça à singularidade dos processos contados nas narrativas biográficas.

30 Para ser reconhecido no meio acadêmico, tive de aceitar dar as provas empíricas da validade das hipóteses às quais chegava. Os especialistas, efetivamente duvidaram por muito tempo da pertinência da narrativa da biografia educativa, como alavanca de pesquisa teórica permitindo o melhor entendimento do processo de formação. O uso do “eu” numa narrativa foi recebido como legítimo apenas na medida que desapareceu no cúmulo de um volume de narrativas considerado como suficiente. A razão pela qual eu finalmente consegui ser ouvido num ambiente universitário que desconfia da subjetividade, é porque eu sustentei, contra todas as probabilidades, a defesa da minha própria posição teórica. A partir do instante em que eu cedia aos imperativos postos pelo comitê científico de um fundo para pesquisa ou de uma revista acadêmica, perdia de vista meu objeto de pesquisa. Este aspecto da questão “quem pensa o quê para quem” é essencial. No caso da formação considerada como objeto de pesquisa, o pesquisador é autorizado a pensar os processos próprios das dinâmicas de formação desde o instante que ele leva a sério o seu próprio processo de formação, não por arrogância pessoal, mas porque ele entende que o objeto de pesquisa que precisa aprofundar não pode fazer a economia do pesquisador que o valoriza. De maneira análoga, a abordagem biográfica aplicada aos formadores, permitindo-lhes entender como eles se formaram, os ajuda a estar mais esclarecidos à respeito dos processos de formação que eles encontram em seus próprios estudantes ou nos formadores aos quais ele se dirige.

Quando das intervenções de formação contínua que tive a oportunidade de conduzir com médicos especializados em domínios como a endocrinologia ou a pneumonologia, sempre me espantei pela dificuldade que sentiram de levar a sério o lugar que eles ocupavam para seus doentes. A doença é tratada, na maioria das vezes, sem que a parte do médico seja levada em conta. A objetividade dos dados fisiopatológicos, do que alguns chamam de biomedicina, é objeto de um diagnóstico e de um tratamento que produzem o impasse à subjetividade daquele que o estabelece e o prescreve. O encontro de médicos generalistas, especialistas na psicossomática e a leitura de autores que introduzem outros olhares e práticas, quanto aos cuidados com os pacientes, me ajudaram a estabelecer uma aproximação entre o mundo da formação e o da saúde. (DOMINICÉ, 2008) A narrativa do paciente, inscrevendo seu sofrimento na história dos problemas de saúde pelos quais ele passou, fornece aos cuidadores uma parte importante de conhecimento que diz respeito aos processos de saúde.

De maneira geral, se os pesquisadores soubessem melhor porque que privilegiam os objetos aos quais se dedicam, provavelmente haveria mais colaboração e menos rivalidade! A abordagem biográfica beneficia-se em todos os casos atualmente de uma reviravolta das ciências humanas em direção ao sujeito, da sociologia, notadamente. Falando em “subjetivação”, Alain Tourraine, como outros, tem contribuído. A corrente de sociologia clínica também soube associar correntes de pensamento consideradas muitas vezes como contraditórias. Mesmo que o foco sobre indivíduo ainda se faça objeto de críticas da parte daqueles que denunciam os males da sociedade dos indivíduos ou que suspeitam, como Alain Ehrenberg, do “cansaço de ser si mesmo”, a riqueza singular da vida é hoje reconhecida. Filósofos como Foucault e Ricoeur forneceram neste debate argumentos decisivos. O primeiro em na sua hermenêutica do sujeito, que vai restituir cursos dados no Collège de France. O segundo dando à identidade narrativa uma importância decisiva, mostraram claramente que, se tinha em cada indivíduo uma parte que o ligava a todos os outros, a parte complementar "da individualidade" justificava a singularidade identitária.

Modos originais de produção de conhecimento

A articulação entre teoria e prática permanece um enigma para os universitários que pertencem ao campo das Ciências da Educação. Os temas que eles abordam, muitas vezes, não são aqueles que preocupam diretamente aos profissionais. A linguagem que eles utilizam oralmente e por escrito são alvo de críticas. O pesquisador, na maioria das vezes, impõe sua própria agenda e ele tem dificuldade de deixar-se perturbar pelas questões que lhe são colocadas pelos profissionais. Minhas responsabilidades em matéria de formação continuada universitária me confrontaram frequentemente com este tipo de dificuldade. O tema formação pode ser considerado como um tema cidadão, como um tema relevante do debate público e não da pesquisa científica. Visto sob o ângulo dos processos individuais, não é mais tão levado a sério. Ele é precisamente considerado como próximo demais da prática, acobertando realidades difíceis de traduzir em objetos de pesquisa. Os psicólogos vão falar mais facilmente em aprendizagem. Os sociólogos centram-se nos efeitos da formação, os economistas nas relações entre as despesas e os custos. A formação é também especificada na sua dimensão organizacional em função dos públicos atingidos. São feitas, por exemplo, menção à formação dos formadores, à formação dos quadros ou à formação dos doentes crônicos. Já me aconteceu interrogar os responsáveis sobre alcance formativo dos grandes programas pelos quais estavam encarregados. A resposta geralmente é desviada por um recurso imediato à engenharia. A medida da formação é então fornecida pelos resultados da avaliação.

A contribuição decisiva da abordagem biográfica é de ter posto em evidência outra maneira de pensar a formação, abordando de frente a relação que se tece na história de uma vida entre a educação vivida e a forma que esta vida toma. Bernard Honoré e Alexandre Lhottelier já falaram de formatividade há várias décadas. Indicaram que a formação resultava da maneira como todo sujeito se integrava durante todo seu trajeto biográfico, integrava e dava um sentido aos impulsos, às influências e aos mentores presentes em seu percurso. Como eu pressentia há anos, há aqui uma ressonância na articulação entre acomodação e assimilação geradora de desenvolvimento, do qual Piaget falou como biólogo que ele foi em sua origem como pesquisa-

dor. A diferença contudo, reside no fato de que o sujeito da biografia é um sujeito vivo e não epistêmico. O objeto “formação” nos reenvia, então, para a complexidade do vivo, a sua vitalidade, ao que o próprio François Jullien chama de «o potencial vital que eu sou» ou pede para preservar, quando fala de “salv guarda da sua vitalidade”. Nós reencontramos, sem dúvida, graças à abordagem biográfica, o que o pensamento biográfico deixou de lado ou até apagou do vivo, e que a noção de *Bildung* soube manter conservando a ideia de “ciências do espírito”, quer dizer, a amplitude espiritual da vida.

Como imaginar que a tomada de forma da vida possa dispensar os saberes interiores? Nós associamos demais o projeto de formação de adultos ao horizonte sabedouro das Luzes. Nós o desnaturalizamos aumentando, para fazer frente às exigências tecnológicas da sociedade de hoje, a atividade cognitiva. Certamente, não é supérfluo saber raciocinar, mas sem consistência, sem busca, sem paixão interiores, a inteligência perde sua alma. Não se trata, de maneira nenhuma, de renunciar ao pacto laico. O recurso em questão aqui não se volta para as religiões instituídas, mas sim a um achatamento da formação que, sob pretexto de tornar-se contínua, se acha obrigada a prolongar as aprendizagens escolares. As histórias de vida contam sempre como a formação se praticou no corpo a corpo com a vida. Numa perspectiva epistemológica, é nesta dinâmica da relação com os recursos, com as restrições, bem como com as perspectivas educativas, que se desenha a formação. A globalidade aberta pela ótica da história de vida restaura também a multiplicidade das facetas da vida, devolvendo à tomada de forma desta vida o que lhe pertence de pleno direito, notadamente os valores de referência, a cultura e suas diferentes modalidades de expressão, a ética com suas recusas e suas escolhas.

Valorizar a experiência indicando seus limites

Por razões que estão ligadas, em grande parte, às tradições intelectuais ou à ancoragem epistemológicas, dominante no pensamento francês, a noção de experiência apareceu tardiamente no campo de formação. Posta em evidência no mundo anglo-saxão por autores como John Dewey, a experiência foi também associada às aprendizagens “não-formais” entendidas como fonte de saber. Na língua francesa, a aprendizagem

experiencial tornou-se recentemente uma categoria de referência que não é estranha à língua francesa, a aprendizagem experiencial tornou-se recentemente uma categoria de referência não-estranha às restrições que ela vivenciou nos últimos anos, notadamente na formação contínua, no que concerne ao princípio do reconhecimento e da validação das experiências adquiridas. Nos programas de formação superior, um interesse mais manifesto foi atribuído aos estágios e às fases consagradas à experiência prática. Pessoas em funções auxiliares foram associadas a cursos de formação. Elas frequentemente têm o título de técnicos formadores, sua competência está principalmente na extensão de suas experiências. Na área profissional, não ficaram dúvidas quanto ao valor da experiência. Mesmo quando se trata de formação de alto nível, a experiência é necessária para o exercício de uma atividade. Um efeito perverso, devido, provavelmente, ao prolongamento dos estudos e a um acesso mais suave às fileiras do doutorado, tem como consequência deixar crer que o número e o nível dos diplomas oferecem uma maior garantia de emprego. Como se pôde constatar no caso das diversas profissões, o crédito atribuído à acumulação de diplomas tem como consequência a tendência a desqualificar a experiência adquirida. O domínio do terciário é particularmente representativo deste tipo de fenômeno.

34

A noção de experiência intervém assim como uma noção nômade num debate epistemológico frequentemente mascarado pela importância concedida às preocupações, antes de tudo, organizacionais de estruturação dos estudos universitários. Ora, o problema da parte dos conhecimentos de base em vista do aporte fornecido pela experiência permanece intacto. O esquema circular, quanto à distribuição das sequências de aprendizagens, é frequentemente citado no jogo interativo discutido pelos formadores entre conhecimento livresco e saberes de experiência. O fenômeno da aceleração, que atrapalha atualmente os ritmos do trabalho tem fortes repercussões no tempo concedido à formação contínua. Fórmulas de aprendizagens reduzidas em tempo e em custos são procuradas nas empresas e os suportes provenientes de descobertas incessantes das novas tecnologias favorecem uma individualização das abordagens de aprendizagem, que se traduz por uma carga aumentada da parte do aprendiz. Assim, também é pertinente se perguntar em que medida uma maior atenção dada às opções episte-

mológicas, subjacentes a estas concepções recentes da formação, não chegaria a mostrar que a delimitação do tempo de aprender depende mais de dinâmicas diversificadas próprias aos aprendizes do que de considerações da rentabilidade organizacional. As narrativas biográficas, pelo esclarecimento que oferecem sobre as sequências de aquisição de conhecimento, mostram efetivamente que acontece o mesmo com uma população adulta.

Uma pesquisa que conduzi no meio hospitalar com enfermeiras clínicas especialistas mostrou ao grupo que o saber adquirido pela experiência profissional podia e merecia ser identificado. (DOMINICÉ, 2000; DOMINICÉ, et. al., 2001) A relação clínica com o enfermo é feita da fineza dos saberes sutis que tem, a sua própria maneira, formado estes especialistas nos cuidados da enfermagem, como os anos de experiência nos permitiram nomear. Assim, nós chegamos a redação comum de uma obra, abrindo pistas teóricas interessantes. Quando confrontada com um doente gravemente atingido com um prognóstico de futuro indefinido, a enfermeira às vezes tem o domínio do que chamamos de “a competência da dúvida”, quer dizer que ela deve estar apta a aceitar para si mesma e a fazer o doente aceitar, que apesar da sua demanda insistente de detalhamento, o prognóstico fica vago. A experiência, porém, não fornece todas as respostas. A pesquisa científica está na origem de conhecimentos, que deixam os atos médicos legitimados e inspiram o acompanhamento terapêutico, caracterizando as práticas hospitalares. O saber originado da reflexão na experiência enriquece estes conhecimentos abrindo dimensões complementares de cuidado. Se é importante valorizar este conhecimento de natureza diferente, referindo-se em particular como suporte de formação, convém igualmente admitir seus limites.

No campo da formação, é essencial que o lugar atribuído à experiência na gênese dos conhecimentos transmitidos e adquiridos seja posto em debate. A medicina fez questão, nestes últimos anos, de explicitar processos de tomadas de decisões clínicas fundados no que os especialistas chamaram de “evidenced based medicine” [medicina baseada em evidências]. Vários dos médicos generalistas que conheço são cautelosos em relação a tal posição teórica, justamente em razão do que a experiência clínica lhes ensinou. Como pesquisador universitário, conduzido a apresentar resultados, eu era, de maneira análoga,

frequentemente confrontado com septicismo de técnicos que haviam adquirido sua maneira de pensar com base nas experiências que haviam acumulado. É verdade que aí podem se encontrar contradições em matéria de formação, entre a vontade de valorização da experiência e a necessidade de colocá-la em questão. Como colocar a experiência como fonte de conhecimento, bem como os técnicos possam se referir a ela respeitando o movimento das ideias que regeneram as práticas de formação? Como aceitar levar em conta as experiências biográficas através das quais a vida adulta é construída e pensada? Se para o médico generalista o recurso para a experiência dos seus pacientes nutre o seu conhecimento clínico, para o formador o respeito em relação à maneira de pensar dos seus interlocutores constitui uma condição formadora de sua ação. Num processo formativo, o aprendiz vai automaticamente mobilizar suas experiências para apropriar-se dos conhecimentos que lhe são transmitidos.

36 Nós vivemos numa época de globalização na qual a modernidade dita a lei. Uma outra faceta da experiência situa-se no recurso às heranças do passado. Devemos esquecer as lembranças e deixar de lado os vestígios que impedem a abertura de novas maneiras de viver? As civilizações produziram frequentemente tabulas rasas em relação àquelas que as antecederam. A formação está destinada a manter os espíritos em alerta, de modo a facilitar as transformações que se tornaram imperativas ou ela deve, antes de tudo, dar lugar às lições a extrair das experiências passadas? Não se trata de escolher entre estas duas opções. A resposta a ser dada consiste claramente em encontrar equilíbrios, permitindo combinar uma pluralidade de fontes de conhecimento. Não menos os patrimônios culturais e as tradições espirituais que estão na origem de nossas civilizações tendem a ser não somente esquecidas, mas ainda são consideradas como supérfluas na construção do mundo de amanhã. Num mundo em plena agitação, no qual o projeto de modernidade inscreve finalidades de formação, esta realidade nos permite enfrentar tudo que solicita nossa atenção e nos dá a ocasião de ficar vivos? Quais experiências da sociedade de hoje seriam favoráveis para enriquecer o processo de formação biográfica?

À guisa de conclusão: perspectivas e questões epistemológicas

O tema da conferência proposto pelo professor pesquisador das questões da formação, Roberto Sidnei Macedo é vasto. Eu restringi minha proposta a alguns aspectos aos quais eu dei preferência, sabendo que teria muitos complementos a trazer. Talvez tenhamos a ocasião de debatê-los. Espero que vocês entendam que esta dimensão da epistemologia é para mim central, pois ela coloca de frente a questão das finalidades e do senso da formação. Ela permite levar em conta o que a abordagem biográfica me ensinou. Ela igualmente se refere a alguns dos atuais debates e articulações entre a formação dos adultos e a modernidade. Quais são as prioridades do conhecimento a partir das quais a formação vale a pena, numa sociedade cheia de incertezas? As diretrizes em matéria de formação emanam principalmente das políticas governamentais. Elas dependem também, e cada vez mais, de seus componentes econômicos. Quando a atenção é elevada ao encaminhamento biográfico, constatamos, no entanto, que a formação resulta também das escolhas operadas por aqueles que se formam. As táticas individuais de formação permanecem centrais quando a questão é [o sujeito] se encontrar com as condições que permitem construir seu futuro. Este ângulo de visão é fundamental para que os processos de formação sejam pensados a partir daquilo que os torna vivos.

A formação conjuga sua vertente coletiva e sua vertente pessoal. A articulação com o específico faz a singularidade da vida. Todos somos como os outros, como também cada um é diferente de todos os outros. A singularidade da formação é o ponto decisivo a ser lembrado para não confundir os benefícios organizacionais a tirar da formação com os aportes que dinamizam as fendas de cada percurso. As narrativas associam o que se repete e o que nelas se cria e que a cada vez assinala uma singularidade. Dialogando com os médicos, eu entendi que, de maneira análoga, o que o paciente faz com sua doença lhe pertence plenamente, não podendo os cuidadores, sob pretexto de imposição científica, despossuí-lo de sua doença. O paciente é aquele que dá sentido a sua doença. Acontece o mesmo com o aprendiz na sua formação. Quaisquer que sejam as ajudas que lhe são trazidas, os suportes e os acompanhamentos dos quais ele se beneficia, o aprendiz, como

o paciente, vai talhar seu caminho dando lugar a uma solidão que também sirva de alavanca na forma singular que vai tomar a sua vida.

Referências

CIFALI, M.; GIUST-DESPRAIRIES, F. *De la Clinique: un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelas: Ed. De Boeck, 2006.

DOMINICÉ, Pierre ; WALDVOGEL, Francis. *Dialogue sur la médecine de demain*. Paris: PUF, 2009.

DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan, 2000.

_____. L'originalité épistémologique du savoir de la formation. *Education Permanente*, n. 72, p. 89-102, 2008.

DOMINICÉ, P. et al. Faire place au sensible pour raconter et penser la formation. *Education Permanente*, n. 142, p. 95-104, 2001.

Reflexões formativas sobre o instante/ formação:um olhar através da genealogia do si

Leonardo Rangel dos Reis

39

Introdução

O interesse e o debate sobre os processos formativos, suas imbricações com as ciências, as artes e o cotidiano, e sua importância na produção das subjetividades, como temas/desafio para o campo da educação é algo que salta aos nossos olhos. Entretanto, são vários os autores de ponta da educação nacional e internacional que nos alertam para o despreparo compreensivo e propositivo de nós educadores e de nossas instituições para enfrentarmos esse tema/desafio na contemporaneidade, apesar das contribuições importantes que já fazem parte dos cenários reflexivos e práticos em termos educacionais. Tendo como marca da sua opção epistemológica, metodológica e heurística o campo dos processos formativos na educação e seus objetos mais realçados, a investigação em pauta aponta para a problematização da forma como o conhecimento é constituído na modernidade e suas implicações na produção das subjetividades.

Nos dias de hoje, uma das possibilidades para se fazer uma crítica aos limites e à fixidez dos processos de significações é tomar como instrumento a crítica cultural e entrelaçá-la com estudos dos processos formativos. Seguindo esta perspectiva, os processos formativos não podem ser encerrados em nenhuma filiação de um campo específico, nem pensados enquanto processos subalternos, tendo que ser compreendidos como campo autônomo e interdisciplinar por natureza, pois, assim, temos maiores condições de saber quais são as forças que nos constituem e nos encerram em nossa própria atualidade; desobstruindo o trabalho das significações e abrindo-as para novas possibilidades, operando o que Paulo Freire (1987, p. 11) chama de descodificação, ou seja, “[...] análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem [...]”, e o que Honoré (1980, p. 126), entende por formatividade, i.e. “[...] o campo, cujo reconhecimento deriva da reflexão sobre a experiência de atividades que são da ordem da formação [...]”¹

40

A educação e as artes da existência

Para percebermos em que esquemas e em quais contextos de representatividade encontra-se o processo educacional, é preciso empreender um mapeamento das principais linhas e centros de força nas quais ele se encontra. Para tanto, faz-se necessário interrogar os processos de constituições das subjetividades e problematizá-los à luz dos discursos assumidos no contexto da educação. Assim, a educação passa a ser vista não como forma de desenvolvimento intelectual, do progresso social ou do crescimento econômico, ao invés disso, concordando com Foucault, com Deacon e com Parker (1994, p. 97):

[...] a educação moderna deve ser reconceptualizada como um conjunto de mecanismos para constituição disciplinar de sujeitos individualizados, sob condições institucionalizadas de desigualdade legalizada, no interior de uma matriz de relações de poder. Não diz respeito à libertação, ao progresso e à Utopia nem à tirania, à estagnação e ao fim da história. Mas ao governo e à conduta e à estratégia em relação a si e aos outros, o que é infinitamente mais complexo e perigoso.

1 “[...] el ‘campo’, cuyo reconocimiento se deriva de la reflexión sobre la experiencia de actividades que son del orden de la formación [...]”.

Nesta perspectiva, a Educação pode ser entendida enquanto um dos principais mecanismos, formais e não-formais, de constituição de técnicas responsáveis pela formação, condução e governo do Si e dos Outros. São as chamadas “artes da existência”. (FOUCAULT, 2006) Essas “artes da existência”, essas “técnicas de si”, perderam, sem dúvida, certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico, foram arrematadas pela tradição positivista e encerradas em uma lógica formal-institucionalista. Tudo se passou como se o tempo todo, a cada momento, a identificação entre o sujeito e o indivíduo² tivesse de ser reforçada; forjada através das mais variadas técnicas e estratégias responsáveis por assegurar os mais diferentes limites e seus domínios correspondentes. O indivíduo teria de ser decifrado, analisado, submetido e subordinado às estruturas formais da configuração sociocultural dominante; onde os limites sempre variáveis, que existiram de uma forma ou de outra nas formações históricas, se fizeram no enrijecer cada vez mais acentuado, em um contexto aberto pela “filosofia do sujeito”, constituindo uma ontologia formalista.

41

Estamos começando a entender que os embates travados, que as formas de lutas não podem ser mais endereçadas unicamente ao “exterior”, uma vez que as próprias demarcações demonstram ser excelentes instrumentos de dominação. As demarcações dos mais variados espaços, baseadas em princípios universalizáveis de validação, nos mostram seu incrível poder estratégico, encerrando os sujeitos em domínios pré-fixados; a começar pela grande e atroz fixação mencionada por Guattari e esquematizada na equação: sujeito = indivíduo; que tem por consequência a correspondente fixação e delimitação fixista da interiorização dos sujeitos em lógicas formais pré-determinadas. Na verdade, o desdobrar desse acontecimento confunde-se com o próprio

2 Sobre a distinção da relação entre o sujeito e o indivíduo concordamos com Guattari, quando nos diz: “A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social. Descartes, quis colar a idéia de subjetividade consciente à idéia de indivíduo (colar a consciência subjetiva à existência do indivíduo) – e estamos nos envenenando com essa equação ao longo de toda a história da filosofia moderna. Nem por isso deixa de ser verdade que os processos de subjetivação são fundamentalmente descentrados em relação à individuação”. (GUATTARI, 1996. p. 31)

desenvolvimento do método dialético, em suas diversas vertentes e em seu poder exercido na história do ocidente, que procurou decifrar e encerrar cada particularidade em uma totalização pré-fixada e naturalizada, como se toda opacidade e diversidade pudesse ser encerrada em seus limites e em suas rígidas demarcações. Não é difícil perceber o quanto o desdobrar deste processo causou uma forte onda de formalizações nas mais diversas esferas culturais, ao ponto do “mundo da vida” ter sido permeado por códigos e canais burocráticos. Também não é difícil perceber como a educação institucional se viu enredada neste processo, ao ponto de ter se transformado, quase que predominantemente em reprodução do *status quo*. (BOURDIEU, 2006)

Os processos formativos e as identidades

42

Os processos formativos estão presentes nos mais variados recônditos do universo. Se formos tomar a Terra como exemplo, veremos que eles se encontram disseminados nos mais diversos reinos da natureza e da cultura. Até mesmo o reino menos complexo da natureza é constituído por uma complexa rede de processos formativos. O granito é uma rocha magmática que apresenta em sua composição três dos mais conhecidos minerais: mica, feldspato e quartzo. Cada um desses componentes formativos são, por sua vez, produto da combinação de moléculas, que apresentam em sua composição átomos e seus respectivos elementos químicos. Logo, a rocha é um agregado natural de minerais, sendo assim, compósita por natureza. A pretensa unidade, tão buscada pela Metafísica no ocidente, não se estendeu até os considerados reinos mais simples. Porém, ao estudarmos a dimensão cultural, veremos que se forma e segue se reproduzindo por uma lógica simbólica fortemente imbricada na *doxa*, legada pela tradicional metafísica ocidental. Uma das características principais desta tradição é a busca desenfreada pela unidade do ser, que pode ser traduzida por uma desenfreada busca pelas identidades que, ao fim e a cabo, pretendem nos encerrar, como nos diz Derrida (2005) em uma metafísica da presença. Por isso, os processos formativos que compõem as dinâmicas culturais são enviesados e limitados em processos constitutivos de identificações, reforçando assim sempre os códigos e significações dominantes. Quanto a isso,

Silva (2006) entende que este processo acaba gerando um curto-circuito no trabalho de significação, encerrando-a no movimento da mercadoria, onde a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada do consumo. O que leva a um empobrecimento do raio de ação dos processos formativos, e os faz coincidir com a criação da identidade profissional. (HONORÉ, 1980)

O tempo da formação moderna e o estatuto do cuidado

A discussão sobre a relação da constituição das identidades e seu reatamento para o campo dos processos formativos poderia se alargar para muitos outros níveis de reflexão, todavia estaremos preocupados em abordar a questão da formação em sua imbricação com dois pontos heurísticos: o cuidado e o instante, uma vez que, “ser e tempo determinam-se mutuamente [...]” (HEIDEGGER, 1980, p. 258), logo, “[...] a formação pode ser considerada um processo de produção de durações, ao mesmo tempo que de instantes [...]”³ (HONORÉ, 1980, p. 75); e, como inspiração, a provocante questão lançada por Heidegger (1980, p. 260):

De onde nos vem a justificativa para caracterizarmos o ser como pre-s-entar? Esta questão é levantada tarde demais. Pois este caráter do ser já se decidiu há muito, sem nossa intervenção ou nosso mérito. De acordo com isto estamos comprometidos com a caracterização do ser como pre-s-entar. Esta recebeu sua legitimação dos inícios do desvelamento do ser como algo dizível, isto é, pensável.

Um ponto de partida significativo para problematizar tal questão é a relação estabelecida por Foucault (2006) entre o cuidado de si e o conhecimento de si. Em seu livro *A Hermenêutica do sujeito*, ele defende a tese de que a *episteme* moderna se instaurou, em grande parte, pela inversão da relação entre o cuidado que se tem que ter para consigo mesmo e para com os outros e o conhecimento indispensável para a formação de si mesmo. Segundo o pensador, a modernidade foi o único período que privilegiou

3 “[...] la formación puede ser considerada como un proceso de producción de duraciones, al mismo tiempo que de instantes [...]”

o conhecimento em detrimento do cuidado. Nessa perspectiva, não é difícil questionar, hoje em dia, a relação privilegiada que se tem com o campo epistemológico, entendido quase sempre como algo prioritário e dominante em relação aos processos formativos. O que faz lembrar uma observação de Nietzsche em *A filosofia na Época Trágica dos Gregos*, sobre o comprometimento da filosofia moderna com o conhecimento erudito. Para Nietzsche (1987, p. 5), quem se debruça nos estudos da filosofia antiga

deve sempre ter presente que o impulso de saber, sem freios, é, em si mesmo, em todos os tempos, tão bárbaro quanto o ódio ao saber, e que os gregos, por consideração à vida, por um ideal necessário de vida, refrearam seu impulso de saber, em si insaciável – porque aquilo que eles aprendiam queriam logo viver.

Para Nietzsche, uma das características distintivas entre a cultura da Antiguidade e a cultura moderna é justamente o fato de que os gregos da Antiguidade possuíam uma relação complementar e de entrelaçamento entre o conhecimento e a própria existência dos que o buscavam. Logo, não se pode falar em conhecimento abstrato, pelo menos não da forma como o conhecemos hoje. Em relação a isso, Carneiro Leão (2003, p. 32) nos diz:

Em latim, arrancar se diz *ab-strahere* e arrancado *ab-stractum*. Para arrancar-se da alternativa de vida e de morte, o conhecimento se torna abstrato. Abstrato quer dizer, em primeiro lugar e antes de tudo, fora de possibilidade de morrer e viver para poder estar todo dentro da segurança do poder. O ideal de todo conhecimento é muito mais conhecer sem ser do que conhecer sem sujeito. Neste sentido, o conhecimento visa a conhecer o amor sem amor, busca conhecer a meditação sem meditar, querer conhecer o pensamento sem pensar.

Talvez, esta seja uma das questões principais e certamente a mais delicada para aquele que deseja se voltar para os estudos dos processos formativos. Pois, ao contrário do que se passa em nossa atualidade, os gregos da Antiguidade não viam muito sentido em cultivar um estilo de conhecimento que estivesse desatrelado do próprio modo de vida

dos indivíduos.⁴ Eles viviam em um mundo onde o pensamento epistemológico, ainda não assumira a centralidade, onde o conhecimento de si ainda era atrelado ao cuidado de si, onde o conhecimento abstrato ainda não tinha assumido a importância e a centralidade que possui hoje. Obviamente que este fato não é privilégio da cultura antiga, mas encontra-se presente de formas variadas nas chamadas sociedades tradicionais, outrora chamadas de “primitivas”.

Uma das grandes distinções operadas no campo do conhecimento entre a época antiga e a moderna é justamente essa: o fato da primeira consistir, basicamente, em uma busca pelo modo de vida, onde o conhecimento e o próprio discurso teórico só fazem sentido ao serem transpostos em uma opção existencial, sempre atrelados ao modo de vida daqueles que os professam.⁵ Segundo Foucault (2004 p. 21), o preceito do “cuidado de si”, para os gregos, configurava um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. E é por isto mesmo que o princípio delfico não é uma máxima abstrata em relação à vida; é um conselho técnico; e tanto nos textos gregos, quanto nos romanos, a injunção para conhecer-se a si mesmo está sempre associada àquele outro princípio que é o cuidado de si, e é essa necessidade de tomar conta de si que torna possível a aplicação da máxima delfica. Essa ideia, implícita em toda a cultura grega e romana, torna-se explícita a

4 Pierre Hadot (2004, p. 18), estudioso francês da filosofia antiga, afirma ser a mesma, desde Sócrates, tão ligada ao modo de vida dos indivíduos que a praticam ao ponto de concebê-la como uma opção existencial. “Essa opção existencial implica, por seu turno, certa visão de mundo, e será tarefa do discurso filosófico revelar e justificar racionalmente tanto essa opção existencial como essa representação de mundo. O discurso filosófico teórico nasce dessa opção existencial inicial e reconduz, à medida do possível ou por sua força lógica e persuasiva, à ação que quer exercer sobre o interlocutor; ele incita mestres e discípulos a viver realmente em conformidade com sua escolha inicial ou, ainda, conduz de alguma maneira à aplicação de um ideal de vida”.

5 Em relação a esta temática, é curioso o fato de Nietzsche (1987, p. 12), selando uma espécie de pacto de afinidade com Heráclito, dirigir uma crítica a Parmênides, que mais se parece à crítica dirigida por muitos contemporâneos a Descartes: acusando-o de ter operado através do seu sistema metódico uma separação entre o corpo e a mente. Sobre isso, ele nos diz: “Se agora, porém, Parmênides tornava a voltar o olhar ao mundo do vir-a-ser, cuja existência ele havia antes procurado conhecer através de combinações tão engenhosas, zangava-se com seus olhos porque viam o vir-a-ser, com seus ouvidos porque o ouviam. [...] Com isso, executou a primeira e sumamente importante, se bem que ainda tão insuficiente e fatal em suas consequências, crítica do aparelho cognitivo: ao apartar abruptamente os sentidos e a aptidão de pensar abstrações, portanto a razão, como se fossem duas faculdades totalmente separadas, ele dilacerou o próprio intelecto e encorajou àquela separação totalmente errônea entre ‘espírito’ e ‘corpo’ que, particularmente desde Platão, pesa como uma maldição sobre a filosofia”.

partir do Alcibiades I de Platão. Nos diálogos socráticos, o indivíduo deve tomar conta de si mesmo. Deve ocupar-se de si antes de colocar em prática o princípio délfico. O segundo princípio se subordina ao primeiro.⁶ Ainda segundo ele,

durante todo este período que chamamos de Antiguidade e segundo modalidades que foram bem diferentes, a questão filosófica do ‘como ter acesso à ‘verdade’ e a prática de espiritualidade (as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade) são duas questões, dois termos que jamais estiveram separados. (FOUCAULT, 1982, p. 21)

46

Ao passo que, a modernidade cultural no Ocidente engendrou um tipo de subjetividade centrada na razão instrumental. O homem passou a ser visto como a medida e o centro de todas as coisas. A técnica de individuação decorrente deste processo tende a dicotomizar a relação entre um suposto “eu”, detentor das “verdades” e um “mundo que lhe é exterior”, pronto a ser explorado. A educação ocidental moderna, apesar de seus diversos discursos, baseia-se em um núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade, onde a fé iluminista na capacidade da razão é conclamada a transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Neste contexto, as pessoas são vistas como sujeitos unitários engajadas numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta. (DEACON; PARKER, 1994, p. 98) O procedimento que se enquadra neste paradigma é o de que o homem dotado da capacidade de razão tem que conhecer cada vez mais a si mesmo e ao mundo que o cerca, e, através de uma relação cada vez mais instrumental e pragmática, desvendar os mistérios da natureza e do cosmos, em uma voraz sede pelo conhecimento uma vez que, após o “momento cartesiano” a busca pelo *logos* fora invertida e o homem passou a ser visto como aquele que é capaz de atingir as verdades, sem necessidades de mediações ou de transformações, apenas através de um poder de reflexão ou de interpretação de si mesmo, que desemboca na subjetividade essencializada, ou na supremacia de uma interioridade hermenêutica,⁷ que

6 Problemática levantada por Foucault na Aula de 6 de janeiro de 1982 (2004, p. 3-33).

7 Escavada prioritariamente pelas técnicas de interpretação de si e pelos jogos de culpabilizações. Mais adiante veremos o porquê desse tipo de subjetivação ter causado certa atrofia no domínio das práticas.

possui vários pontos de contatos/contornos com a interioridade da culpa, forjada pelo cristianismo.

Assim, a diversidade da vida fica subordinada a uma lógica mecanicista e instrumental, encerrada na cultura como se as possibilidades da vida estivessem vinculadas estritamente às questões culturais (aos veículos simbólicos). A cultura, segundo este prisma, assumiu contornos eminentemente políticos. São muito comuns as reivindicações da afirmação cultural num processo de construção de identidades. Este processo é tão presente na modernidade, ao ponto de Alain Touraine (2004) caracterizá-la como a época em que, entre outras coisas, ocorreu a centralidade das demandas políticas, dos temas das classes, do progresso e das crises; ao ponto da lógica societal ser vista prioritariamente sob o viés institucional e formalista. Então, neste contexto, a cultura enquanto Paidéia, enquanto cultivo pessoal, enriquecimento pessoal, em sua dimensão ética, de contato com a vida mesma foi sendo esquecida e é pouco levada em conta.

Este processo de tecnicização, característico da cultura no Ocidente, encerra o homem em um tipo de subjetivação fortemente marcada pelo código. Este modo de subjetivação centrada em um código dominante teve fortes repercussões na forma de se conceber o próprio tempo, afinal, desde Kant, o tempo é visto como a forma pela qual o espírito afeta a si mesmo, constituindo a estrutura essencial da subjetividade. (DELEUZE, 2006, p. 115) O homem é rematado em um tempo marcado pela duração. Um tempo externo, homogêneo e de ritmo monocórdico que tem seus desdobramentos nos conceitos de evolução linear, progresso e desenvolvimento. Essa forma moderna de relação com o tempo, seus códigos e processos característicos, em grande parte, foi gestada pelo ambiente de industrialização crescente, pós-revolução industrial. Neste momento,

47

O que é definido pela ordenação de 1766 não é um horário – um quadro geral para uma atividade; é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um ‘programa’; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases. Passamos de uma forma de injunção que media ou escandia os gestos a uma trama que obriga e sustenta ao longo de todo o seu encadeamento. Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das

articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder. (FOUCAULT, 1987, p. 129)

O tempo em que vivemos começou a ser forjado nessa rede de significações morais

[...] cujos princípios retomam as virtudes morais tradicionais (sabedoria, justiça, respeito a Deus) e o ideal de medida (prudência, reflexão), para uma arte de governar cuja racionalidade tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado: a 'governamentalidade' racional do Estado [...]. (REVEL, 2005, p. 54)

Um tempo pensado em termos de continuidade e de progressos, seja em relação às finanças, aos bens materiais que se tem que ter, ou em relação à própria espiritualidade que se tem que alcançar, pois ambos encontram-se sempre além.⁸ Um tempo que tende a sujeitar os diversos ritmos, as diversas intensidades, em torno de uma moral do código, fundada em torno das produções de significações dominantes. O tempo linear, dominante desde o começo da modernidade, caracteriza-se como um tempo da espera, da espera de uma salvação que se encontra sempre em um porvir. Uma expectativa marcada, não apenas pela volta do Messias, mas também pelas grandes recompensas materiais que poderemos alcançar. Um tempo marcado pelas expectativas, logo, pelo futuro.

A noção de desenvolvimento linear é atrelada à noção de progresso de tal forma que, grande parte da produção e reflexão científica e filosófica no Ocidente, tende a naturalizá-las e tomá-las como postulado, como princípios inerentes ao próprio movimento do mundo e da vida.⁹ Este processo de laicização gerou o que Max Weber (2001) chama de desencantamento do mundo, assistido principalmente nos círculos

8 Nossos movimentos interiores fundam-se em torno de uma escatologia tornada mundana, onde a consumação e a espera tornam-se seus grandes princípios.

9 Os séculos XVIII e XIX foram marcados pelo paradigma da evolução – da biologia (e demais ciências naturais) à antropologia (e demais ciências humanas). Pseudo-universalidade pretendida pelo Iluminismo. Na Antropologia filosófica, preconizou-se a unidade psíquica da humanidade e um padrão evolucionário que abarcaria todos os povos e sociedades, em todos os tempos e lugares – evoluiriam necessariamente de estágios inferiores (selvageria e barbárie) a superiores (civilização, estatuto atribuído à própria sociedade do observador/sujeito cognoscente, ou seja, a sociedade ocidental).

mais intelectualizados, onde a racionalidade pragmática encontra uma grande acolhida e *status*.

O instante/formação

Assistimos nos dias de hoje a uma nova valorização das questões éticas. É a chamada ressurgência do cuidado de si e dos outros, uma vez que os princípios e valores éticos dizem respeito aos procedimentos e estratégias de formação e trans-formação dos indivíduos em suas relações consigo mesmos e com os outros, pois “[...] a partir da relação de si consigo, passa-se à relação de si com o outro, e, paralelamente, constrói-se um Eu por meio do trabalho e das crenças [...]” (TOURAINE, 2004, p. 116)

A força e a importância da noção do cuidado de si residem justamente na possibilidade de ultrapassamento de um processo formativo eminentemente assinalado pela temporalidade característica da modernidade,¹⁰ centrada na razão instrumental, na figura do mesmo, na exclusão das diferenças, na totalização historicista, na crença iluminista de uma liberdade fictícia, fundada em uma noção de humanidade ultrapassada. Portanto, o cuidado de si mesmo e dos outros, aliado ao poder heurístico do tempo instante, poderá possibilitar novas bases e princípios de constituição de novas perspectivas formativas, centradas em novas formas de subjetivações, que tem por fim, não a negação da temporalidade externa, mas a procura do olhar e do fazer surgir a tensividade da temporalidade tornada própria e apropriada, intensificada na produção de mais vida. Neste sentido, o cuidado de si pode nos conduzir a novos tipos de subjetivações mais abertas e sendo assim, mais livres. Reconhecendo que “o que chamamos de vida social é amplamente produzido por uma representação do ser humano por si mesmo, que se choca, na maioria dos casos, com um sistema de poder [...]” (TOURAINE, 2004, p. 122)

¹⁰ Ver em apêndice os dois domínios de si emergentes na modernidade. E sendo assim, não é difícil compreender como os nossos atos gravitam em torno de um tempo muito pouco dilatado, permanecendo muito próximo do momento. Já os nossos pensamentos giram em torno de um tempo predominantemente linear, onde o instante é sentido de forma muito precária. Esta cisão ou este descompasso, característico da modernidade, causou um “desequilíbrio” entre os domínios das práticas e das representações. Há quem diga que é preciso uma harmonia corajosa entre os atos e as palavras. (CANDIOTTO, 2007, p. 46)

Este novo modo de existência está intimamente relacionado a uma nova concepção do tempo. Um tempo centrado no instante. Tempo fundado no próprio seio da vida. Um tempo que privilegia as várias intensidades, os vários ritmos, as diversas velocidades. Bachelard (2007), apoiando-se num ensaio do historiador Gaston Roupnel (1872-1946), elabora uma concepção filosófica extremamente lúcida, invertendo de ponta a cabeça a tese bergsoniana, afirmando o postulado do instante, ao passo que a duração passa a ser vista como abstração, uma derivada, pois,

A vida não pode ser compreendida numa contemplação passiva: compreendê-la é mais que vivê-la, é efetivamente impulsioná-la. Ela não corre ao longo de uma encosta, no eixo de um tempo objetivo que a receberia como um canal. É uma forma imposta à fila dos instantes do tempo, mas é sempre num instante que ela encontra sua realidade primeira. Assim, se nos voltarmos para o núcleo da evidência psicológica, em que a sensação já não é senão o reflexo ou a resposta sempre complexa do ato voluntário sempre simples, quando a atenção reduz a vida a um único elemento, a um elemento isolado, perceberemos que o instante é o caráter verdadeiramente específico do tempo. (BACHELARD, 2007, p. 26-27)

50

Esta “nova” concepção do tempo tensiona uma abertura, onde os processos formativos podem ser pensados enquanto intensificação de mais vida, para além dos modelos opressivos e ditatoriais, enquanto instância privilegiada na constituição de subjetividades singulares. É um caminho metodológico chamado Arqueologia das problematizações e/ou genealogia das práticas de si, ou simplesmente de problematização, uma vez que, tenta estudar “[...]a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se objetivar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível [...]”. (FOUCAULT, 2006, p. 236) Esse se constitui num instrumento muito eficaz no estudo dos processos formativos em educação, pois não parte de nenhum *a priori* do sujeito, muito pelo contrário: trata-se de mostrar como os indivíduos são formados através das práticas e estratégias dos processos constitutivos dos modos de subjetivações, também conhecidas como práticas e estratégias de si para si, onde o outro desempenha uma relação crucial. Elas são as principais componentes das chamadas Artes da existência, que são as

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de condutas, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2006, p. 15)

Corpo e cultura

Se a natureza do tempo é descontínua, então, ainda não começamos a tirar nem as primeiras consequências deste acontecimento. Pois, se o instante é a forma prioritária do tempo, podemos afirmar que a verdadeira natureza do tempo só pode ser apreendida na diversidade. Se a continuidade do tempo é apenas uma deriva, então podemos dizer que toda e qualquer individualidade não passa de efeito de transição, fenômeno transitório. Então, sendo assim, quais as perspectivas de formação podemos adotar na atualidade, uma vez que, grande parte da reflexão sobre a educação, nos dias de hoje, parece nos levar a um necessário des-construcionismo que tende cada vez mais a abalar/ruir as grandes certezas impostas pela teoria tradicional, e até mesmo pela teoria crítica, neste campo específico do saber?

Somos seres desterrados. Não possuímos nenhuma essência, ou algo do tipo. Isso nos coloca no seio de uma trágica liberdade, pois somos responsáveis por nós mesmos e pelo mundo que nos cerca. Somos forjados por continuidades que se constituem em determinados momentos da história. Toda e qualquer continuidade só pode ser contingente, pois seus começos e suas origens podem ser desfeitos. Logo, é no momento que nos constituímos, e só no momento, que podemos des-continuar. A questão é saber quais as continuidades que nos constituem, que nos atravessa, visto que a nossa vida vai sendo modulada/constituída através das des-continuidades que vamos operando sobre nós. Acontece que esses movimentos, esses ritmos que nos constitui, não podem ser somente vividos através das interpretações ou das compreensões que se possam ter deles. A melhor forma de vivê-los ou transformá-los são as experimentações que podemos efetivar. Ainda mais que nos dias de hoje, muitas vezes “[...] o corpo é o que resta ao sujeito quando ele perdeu tudo. O sujeito é, em primeiro lugar, um olhar sobre o próprio corpo; ele se descobre, inicialmente, em sua

corporeidade [...]”. (TOURAINÉ, 2004, p. 112) Nesta perspectiva, um livro, uma música, uma conversa, ou qualquer outro tipo de experiência, pode ser vista enquanto estratégias. (DELEUZE, 1997) Máquinas de combate. Possibilidades capazes de operar o des-centramento, ou, dito de outra forma, o centramento descentralizado do sujeito, e sua transformação naquilo que se “deseja ou se quer ser”. Porém, um querer que,

[...] longe de abrir-se para a luz ofuscante do Ser puro ou do Objeto, nossa vida possui, no sentido astronômico da palavra, uma atmosfera; está constantemente envolvida por essas brumas que chamamos mundo sensível ou história, o sujeito indeterminado (*on*) da vida corporal e o sujeito indeterminado da vida humana, o presente e o passado, como conjunto misturado dos corpos e espíritos, promiscuidade de rostos, palavras, ações, e com essa coesão entre todos, que não podemos recusar-lhes já que todos são diferenças, distâncias extremas de um mesmo algo. (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 87)

Genealogia do eu: política de identificação

Mostrar como o tempo instante e o cuidado que se tem que ter para consigo mesmo e para com os outros é, em nossa contemporaneidade, reduzido às aporias de uma epistemologia instrumental, é ao mesmo tempo, mostrar como os indivíduos estão indissociavelmente sendo formados por uma concepção de tempo que os aprisiona às suas próprias identidades. O tempo é visto como uma sequência linear, composta de significações que encadeiam os eventos em uma pretensa unidade. Assim, as mais distintas áreas científicas leem a história, o mundo e a vida como se estas tivessem uma finalidade última a ser alcançada, como se existisse alguma grande consciência teleológica controlando e ditando os mais variados sentidos no mundo. Este modelo é transposto para a própria relação que o indivíduo tem que ter para consigo mesmo, seus espaços mais idiossincráticos, seus movimentos mais íntimos, ao ponto dele ter que ser formado/atrelado a uma identidade constante e unitária, um esquema de inteligibilidade, responsável por tecer fio por fio, os arcanos mais recônditos do ser. Porque, como vimos, a centralidade epistemológica fez com que o indivíduo estabelecesse uma relação consigo e com o mundo de forma instrumental e pragmática,

onde o tempo instante e o cuidado foram subordinados a uma relação evolucionista e progressista.

Neste sentido, a história de vida, muitas vezes, pode representar um eficaz processo narrativo e metodológico, no intuito de se tentar transportar os esquemas científicos, mais especificamente, os esquemas das Ciências Humanas aos modos de vida dos indivíduos. Este procedimento reforça a ligação entre o indivíduo e o sujeito, e faz com que esses se sintam indissociavelmente ligados a si mesmos durante toda a sua vida. Os transforma em verdadeiros redemoinhos que não saem do lugar, girando todo o tempo em seus “próprios” esquemas significantes, atrelados a si mesmos, presos em crenças e significações socialmente constituídas. Presos a um procedimento hermenêutico de escavação que tem por finalidade a tentativa de compreender, analisar, confiscar todo e qualquer movimento da “alma”. É por isso que este procedimento se apresenta e se utiliza dos instrumentos mais ecléticos possíveis, pois o seu objetivo é conhecer/produzir os tortuosos espaços internos, com a única condição de que os indivíduos não se rebelam contra si mesmos, não se desatrem de seu principal instrumento de reconhecimento/identificação: os jogos interpretativos. Tudo isso sob um viés permeado pelo pretenso jogo da neutralidade. Somente então, a partir daí, com o desenvolvimento deste “olhar interpretativo sobre si mesmo” ele passará a ter uma biografia constituída, uma trajetória de vida, uma história a ser contada e re-contada; com a única exigência de permanecer o tempo todo atrelado a si mesmo, então, toda e qualquer tentativa de se desprender ou se destacar será considerada transgressora, passível de algum tipo de castigo, punição e privação. Não é por acaso que assistimos a emergência de movimentos fundamentalistas, pois “a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significação em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras”. (CASTELLS, 2009, p. 41)

A partir deste contexto e como desdobramento deste processo é que se tornou possível, as tão celebradas, hoje em dia, lutas pela

identidade.¹¹ Os embates pelas legitimações da identidade não surgiram e ganharam forma apenas por causa da crise ocidental do modelo político dos Estados-Nação. No fundo, elas são o desdobramento do processo constitutivo da própria civilização ocidental em sua incessante busca pela história do ser: busca da origem, da identidade perdida, da natureza encoberta. Este processo chegou a tal ponto de saturação que “[...]a fórmula ‘chegar a ser o que se é’ tornou-se para nós agora paradoxal. Por um lado, não descreve agora um processo de “chegar a ser”/‘tornar-se’ que conduz a um resultado, ao ‘que se é’[...]”. Por outro lado, “[...]esse ‘o que se é’ não é agora nenhuma ‘realidade’.[...]” Pois “[...]o que se é’ não está agora do lado da unidade, mas da multiplicidade ou, melhor, dessa unidade na multiplicidade, dessa singularidade múltipla que é a obra de arte[...]”. (LARROSA, 2005, p. 65-66)

Processos de subjetivações e linguagem

54

A linguagem possui certa densidade e, como tudo mais, é constituída; sendo assim, possui limites definidos por convenção, logo arbitrários. Ela determina certos ritmos: instaura tipos variados de intensidades, e nos faz ver e falar dentro de margens mais ou menos determinadas. “A partir da invenção da linguagem, nós, humanos, passamos a habitar um espaço virtual”. (LÉVY, 1996, p. 71)

Como é constituída historicamente, a linguagem carrega acontecimentos e formas produzidas em momentos específicos. Cada língua possui os seus limites. Assim como a linguagem, a cultura ou qualquer outro tipo de processo social são fundamentados por convenções, por princípios específicos, adotados em determinados momentos históricos. O que faz com que algo caia no campo do verdadeiro ou do falso varia de acordo com as circunstâncias históricas. Neste sentido, existe uma verdadeira batalha, uma verdadeira luta para assegurar o que entrará no domínio do verdadeiro e o que entrará no domínio do falso, em um eterno jogo de constituição de sentidos.

11 Segundo Merleau-Ponty (2007, p. 237), não existe identidade. O que existe é o quiasma, ou seja, “meu corpo-as coisas, realizado pelo desdobramento do meu corpo em fora e dentro – e o desdobramento das coisas (seu fora e seu dentro)”, logo, “não existe identidade e não-identidade nem não-consciência, existe o fora e o dentro e o dentro girando um em torno do outro – Meu nada ‘central’ é como a ponta da espiral estroboscópica, que está não se sabe onde, que é ‘ninguém’”.

Processos de subjetivações e formas de embates

Como vimos, os novos processos formativos, emergentes em nossa cultura, levaram a um processo de “virtualização” do homem, abrindo um campo variado de possibilidades, onde a recorrência a um discurso baseado na natureza humana não mais se sustenta. Este processo conhecido como a crise dos fundamentos, tende a desconfiar de todo metadiscurso, toda metanarrativa, pois sabe que todo desenrolar sociocultural se desenvolve no puro jogo da imanência. Porém, a crise dos fundamentos não necessariamente nos leva ao estado de niilismo. Podemos reivindicar provisoriamente princípios de conduta e norma de ação, de preferência, com a cumplicidade daqueles que sabem os limites, as vantagens e desvantagens, de estarem envolvidos em tais empreendimentos. Este fato evidencia a importância da cumplicidade e hospitalidade em todo e qualquer processo educativo.

Em relação ao processo formativo, a questão não é mais de um resgate, de uma reforma ou até mesmo de conscientização. Podemos nos perguntar: afinal, nos dias de hoje, de quê se trata quando se quer dizer formação? Seguindo os vestígios até aqui indagados, podemos dizer que se trata do estabelecimento de uma relação de cuidado consigo mesmo e com o outro, onde “[...] o desejo de singularidade, de individuação, o desejo de fazer de sua vida uma história pessoal [...] neste mundo socializado, coletivizado, massificado, tornou-se o primeiro e o último recurso [...]”. (TOURAINÉ, 2004, p. 124) Trata-se de criar novas estratégias e táticas, uma vez que as estratégias e táticas que perpassam o campo da educação formal e seus espaços correspondentes não dão mais conta da complexidade assumida pelos processos formativos em nossa atualidade. Trata-se da valorização dos Direitos Culturais e de toda sua abrangência ética.

Este novo movimento não pretende se transformar em nenhuma nova metanarrativa, nem se conectar a nenhuma pretensa consciência universal, e ao invés disso, se instaurar nos contextos micro, na esfera do local, criando uma nova forma de embate conhecido como movimentos de micropolítica, ou políticas de sentido; abrindo toda uma margem de liberdade para a criação de novos modos de existência, novas formas de resistências e embates, onde a vida não está mais submetida a nenhum tipo de cientificismo. Segundo Guattari e Deleuze (1996, p. 28):

A problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção da subjetividade. Ela se refere aos modos de expressão que passam não só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos. Então, não se trata de elaborar uma espécie de referente geral interestrutural, uma estrutura geral de significantes do inconsciente à qual se reduziram todos os níveis estruturais específicos. Trata-se, sim, de fazer exatamente a operação inversa, que, apesar dos sistemas de equivalência e de traduzibilidade estruturais, vai incidir nos pontos de singularidade, em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade.

56

Para que este processo de singularização ocorra é necessário um certo ascetismo. Um ascetismo capaz de realizar o empreendimento da transcendência na própria superfície da imanência; não mais tida como renúncia do mundo, e sim, como volta ao si mesmo. Ela é conseguida através de uma série de técnicas e práticas espirituais – vista enquanto busca; experiências pelas quais o sujeito opera sobre si mesmo as transformações necessárias para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004), responsáveis por criar uma atmosfera, o contexto mesmo do cuidado de si, dado no próprio sistema de relações, criando reciprocidades, inevitavelmente desdobrando-se em cuidados com o outro. Como vimos, um processo de subjetivação só pode ser compreendido se situado nas margens de um tempo presente, ou seja, em um tempo marcado pelos processos de singularização. Suas peculiaridades e seu poder criativo só podem ser realçados na prescrição do tempo instantâneo. Como bem observou Foucault, nas palavras de Deleuze (2006, p. 124):

[...] somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse outro com o qual já coincidimos.

Considerações (in)conclusivas

De acordo com o panorama ontológico do cuidado, a educação em seus aspectos formais e in-formais tornou-se muito mais importante e perigosa, pois, em maior ou menor medida, ela encontra-se atrelada a aspectos que dizem respeito à formação e/ou transformação dos indi-

víduos, em um jogo de relações permeadas pela diversidade, que forja e estrutura as mais variadas esferas da cultura. Por isso mesmo, ela está sempre implicada com a constituição de políticas de sentidos,¹² logo, com a construção de laços de cooperação e co-pertencimento, em um mundo marcado pela fragmentação e desarticulações das instituições sociais. E, “[...] neste mundo sem transcendência e em estado de perda de normas, há mais espaço para a responsabilidade, para a liberdade, para a relação consigo e a relação com o outro, e, portanto, para a democracia [...]”. (TOURAINÉ, 2004, p. 110) No entanto, este processo nunca se deu e certamente nunca se dará de forma tranquila e transparente, como se o processo educativo tivesse de forjar uma formação que levasse os indivíduos a estabelecerem uma relação de transparência consigo mesmos e com os outros. Ao invés disso, esta nova perspectiva nos convida a con-viver com as obscuridades e opacidades que estão presentes em todos os processos de formação, uma vez que “[...] a ambivalência da relação consigo é própria a toda imagem do sujeito. Não há imagem do sujeito que um dia tenha vivido na certeza; todas viveram na inquietude e na incerteza [...]”. (TOURAINÉ, 2004, p. 123)

57

Além disso, ao contrário do que possa parecer, esta nova valorização da ética e do princípio do cuidado, como vimos, ao invés de nos levar a um processo formativo solipsista e encerrado nos processos de individualização, nos leva rumo a uma formação mais integral, onde o contato com a diversidade não pode ser subordinado à pretensa busca pela unidade. Estamos caminhando rumo a uma nova configuração ontológica: Uma ontologia não-formalista, onde o cuidado se constitui em um dos principais polos norteadores das ações e das relações constitutivas do mundo.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Campinas, SP: Verus editora, 2007.

CANDIOTTO, Cesar. *Filosofia e Coragem da Verdade em Michel Foucault*.

12 Por políticas de sentidos queremos pontuar os movimentos de construção e desconstrução das relações de si para consigo, dos outros e da realidade, em um mundo assinalado pela perda da transcendência e de suas essências correspondentes; logo, de um mundo constituído por canais de imanência, em processos de ininterruptas construções, reconstruções e desconstruções das significações.

PEREZ, Daniel Omar (Org.). *Filósofos e terapeutas: em torna da questão da cura*. São Paulo: Escuta, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (A era de informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1)

DEACON, Roger; PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 56-76.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

58

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1996. (v. 3).

HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?* 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HONORÉ, Bernard. *Para una teoría de la formación: Dinâmica de la formatividad*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones, 1980.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Bolo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. A História na Filosofia grega. In: FERREIRA, Acylene Maria Cabral (Org.). *Fenômeno e sentido*. Salvador: Quarteto, 2003.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os pensadores, v. II).

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAUAR, Farhad. *A busca de si: diálogos sobre o sujeito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores

Ana Verena Freitas Paim

61

Re-existência: a gênese de um conceito

Antes de historicizar a origem ou, pelo menos, o que concebo como matriz do conceito de re-existência, devo declarar que o meu interesse por explorá-lo advém de alguns percursos de formação de professores.¹ Não raras vezes, tinha parte do tempo das aulas da disciplina que ministrava nos cursos de graduação em que atuava como formadora, tomado por narrativas e diálogos dos professores em formação sobre atos de currículo por eles vivenciados nesse processo.

Contudo, não eram narrativas de conformidade com o vivido, mas contestatórias, questionadoras e permeadas de situações em que a marca da luta, do enfrentamento, do posicionamento crítico e da instituição política do lugar de ator e autor da própria formação também se faziam presentes.

1 O processo de formação de professores a que me refiro nesse texto diz respeito à formação continuada, melhor dizendo, à formação de professores que já estão em efetivo exercício da docência e, simultaneamente, em processo de graduação na Universidade.

À medida que ouvia e vivia (in)diretamente tudo isso, um sentimento de inquietação, incômodo e necessidade de compreensão das re(ações) dos professores em formação ia invadindo o ser da formadora que os escutava sensivelmente. Percebia que havia nesses discursos e em muitas ações uma resistência por parte desses professores, mas a que exatamente? Ao currículo? Às metodologias de ensino dos formadores? Aos conteúdos estudados? Além disso, as (re)ações desses professores poderiam de fato ser caracterizadas como resistências? Observava que não se tratavam de meros comportamentos de oposição porque havia propósitos, mesmo que não ditos, que davam sentido à resistência.

62 Movida por essa avalanche de questionamentos e de um forte desejo de melhor compreender o porquê do comportamento desses professores, de investigar o que os impulsionava a resistir, começo a buscar no campo do currículo, especificamente, nas denominadas teorias críticas de currículo, bases epistemológicas que pudessem vir a ser um fio condutor no processo de desvelamento da relação entre esses professores e o próprio processo de formação, que tem no currículo e nos atos de currículo seus grandes tradutores.

Inicialmente, encontro nos escritos de Giroux (1986, 2003), um lastro significativo acerca da resistência, o que começa a ajudar a dar sentido a tudo o que vivia com os professores naquele momento. Porém, o conceito de resistência de Giroux, apesar de forte base política e cultural, não dava conta, em meu entender, da natureza filosófica e ontológica, que para mim se fazia presente nas questões trazidas por aqueles professores em processo de formação. Não parecia ser suficiente tentar compreender os aspectos político-ideológicos que, claramente, atravessavam as relações dos sujeitos com os atos de currículo, mas também e, talvez, principalmente, buscar entender o movimento do ser que resistia para se fazer existir enquanto ser mesmo, enquanto sujeito potencialmente capaz de pensar, propor, debater, negociar a própria formação.

Estudando, pois, as produções de Macedo (2007a), encontro uma concepção potencializadora que tem, desde então, contribuído, sobremaneira, para uma melhor compreensão das questões problematizadas nesse escrito e a construção de um olhar mais elucidativo sobre as (re)ações dos professores em formação face aos atos de currículo nesse

contexto. Trata-se do conceito de re-existência cunhado pelo filósofo francês Alain Badiou e retomado por Macedo (2007b) em sua obra *Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercristica*. Para Macedo (2007b, p. 114), a re-existência constitui-se no “[...] ato de resistir enquanto criação incessante de possibilidades que não conhece apenas aquilo que é, mas, sobretudo, existe para fazer ser o que não é (CASTORIADIS apud MACEDO 1982)”.

Assim, re-existência traz em sua semântica tanto a resistência quanto a existência. Há, pois, um propósito político, mas também ontológico no ato de re-existir. O sujeito opõe-se ao outro, a uma dada situação, não por uma contestação meramente reativa, mas por uma necessidade de se instituir como ser que existe e é capaz de atuar crítico e dialogicamente sobre aquilo que **inter-fer**e sua existência, sobre a sua relação com o contexto, com os outros sujeitos e com os processos por ele vividos.

Criar espaços para atuar, ser ouvido, ajustar o contexto e os processos em favor de suas necessidades; ser visto, compreendido como pessoa e não “objeto”, eis alguns sentidos das re-existências dos professores em formação ante os atos de currículo constitutivos desse processo.

Os possíveis movimentos de oposição dos professores em formação aos atos de currículo subvertem processos tão comuns de dominação entre quem “forma” e quem “é formado”; coloca pelo avesso, inclusive, a ideia de formação como processo externo ao sujeito, posto que há uma necessidade deste se colocar (inter)ativamente no processo.

No ato de re-existência, a vida, a experiência, o ser tornam-se imperativos. A re-existência constitui-se, então, em um processo em que o(s) sujeito(s) luta(m) pela não subordinação com vistas à construção de novas formas de existências em face de uma dada situação ou contexto vivido. É uma forma de dizer não a toda e qualquer forma de dominação e, ao mesmo tempo, dizer sim para uma existência até então ignorada ou desconsiderada por aquele(s) que, de alguma maneira, encontra(m)-se numa posição hierarquicamente superior em termos de poder.

A re-existência é, pois, uma confirmação da fragilidade do poder-sobre, isto é, do suposto poder de um ser sobre outro. É a demonstração da capacidade de poder-fazer do sujeito. É espaço-tempo de criação

e re-criação de possibilidades, das mutações desejadas, de “disputas pela política do reconhecimento” (APPLE, 2008, p. 20), pela incorporação de novos modos de conceber, pensar e fazer entre os homens, pela satisfação de necessidades político-formativas, enfim, é luta do instituinte com o instituído.

A re-existência é força motriz que impulsiona processos de transformação e de criação de possibilidades emancipatórias. É uma forma de autorização instituinte que desloca o poder, evidenciando, em face disto, a potencialidade das muitas vozes silenciadas pelo currículo e seus atos. É afirmação de singularidades; um exercício político da condição de ser no mundo onde está em jogo a vida, não em seu sentido biológico, mas ontológico.

Em sendo uma atividade do sujeito, a re-existência pode ser considerada um ato posto que constituído de intencionalidade, de comprometimento, enfim, carregado pela “assinatura”, numa concepção bakhtiniana, do sujeito que re-existe.

64 Como afirma Amorim (2009, p. 25) “[...] a assinatura em Bakhtin é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria de seu contexto, assumindo-o em ato”.

Assim, o ato de re-existir implica num envolvimento político, epistemológico e sócio-histórico do sujeito posto que todo ato constitui-se em um processo desencadeado com vistas a um determinado propósito e que, conseqüentemente, gera um produto em função de tudo isto.

Dissertando sobre as ideias de Bakhtin a esse respeito, Sobral (2008, p. 225), alerta: “[...] o produto do ato ou o aspecto comum a todos os atos não é o elemento mais importante [...], mas sim, [...] os sujeitos concretos”. Assim, o sujeito do ato é muito mais relevante do que propriamente o ato em si, isto é, o ato destituído do conjunto de aspectos que lhe dão sentido e significado.

Nesse sentido, pensar a re-existência enquanto ato de currículo no âmbito da formação de professores requer um olhar crítico-hermenêutico não apenas sobre o ato em si, mas sobre quem re-existe e por que, bem como sobre a natureza e especificidade desse ato e o contexto em que ele ocorre.

O ato de re-existir não é um ato comum, mas um ato de currículo. E todo ato de currículo quer queira ou não traduz concepções político-epistemológicas e expressa um conjunto de conhecimentos e práticas

intencionalmente pensados e selecionados a priori, para um dado projeto de formação.

Refletamos, pois, sobre a re-existência enquanto um ato de currículo e seu significado no contexto da formação de professores.

Compreendendo a re-existência enquanto ato de currículo

Antes de tentar esclarecer o sentido de se conceber a re-existência enquanto ato de currículo, penso ser essencial esclarecer o que compreendo por ato de currículo ou pelo menos com base em que faço tal defesa.

Primeiramente, o currículo, enquanto materialidade que é pensada por alguém ou por um coletivo de autores/atores sociopedagógicos e que se apresenta sob um formato organizativo consolida-se e ganha sentido e vida a partir dos atos dos sujeitos que o protagonizam, que o colocam em processo, em movimento.

São, pois, estes atos que potencializam o currículo, que vão possibilitando torná-lo menos abstrato, menos prescritivo e mais vivo, mais próximo e possível de ser vivenciado pelos sujeitos. Os atos de currículo, todavia, não acontecem no vazio, eles emergem de situações reais, concretas.

Como afirma Sobral (2008, p. 228), o ato ocorre numa “[...] situação concreta organizada em torno de práticas sociais e históricas que limitam as possibilidades de atos e formas de realização de atos [...]”. Face a isto, onde se processam os atos de currículo? Diria que em toda e qualquer situação em que estejam em jogo questões de currículo.

Nesse sentido, é possível afirmar que os atos de currículo envolvem desde a criação de políticas oficiais de currículo até as “ações socioeducacionais” (MACEDO, 2007a, p. 27) constitutivas de uma aula ministrada por um determinado professor em qualquer contexto educacional e, talvez, pudéssemos alargar um pouco mais esse raio de ação para espaços em que alguma ação educativo-formativa esteja acontecendo posto que o ponto central dos atos de currículo é a formação. É para este processo que, intencionalmente, eles convergem.

Assim, os atos de currículo se dão a partir das ações cotidianas que colocam em devir o currículo. É no movimento, no acontecer, no conjunto das (inter)ações que os atos de currículo são instituídos ou se instituem.

Como afirma Macedo (2004, p. 91),

[...] o currículo, por mais que possa adquirir uma certa autonomia em relação aos seus pensadores, construtores e/ou executores (o currículo instituído, visto enquanto uma estrutura que constrange e altera pelos processos formativos) se consubstancia enquanto processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos [...].

Ou seja, o currículo sem os atos concretos dos atores educativos torna-se um dispositivo inócuo. São, portanto, os atos de currículo resultantes da ação própria dos sujeitos ao vivenciarem o currículo, enquanto construção socioeducacional, que o potencializam.

Para Macedo (2007, p. 38, grifo do autor), os atos de currículo compreendem:

66

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinaraprender*.

Assim, os atos de currículo são ações humanas que expressam, de algum modo, concepções, posições e intenções dos sujeitos. Neste caso, não há como pensar os atos de currículo fora dos sujeitos autores desses atos.

Na concepção bakhtiniana, não há como separar, tão pouco compreender, o ato fora do sujeito e sua concretude do agir do sujeito numa situação histórica e social. Para Bakhtin (2003 apud SOBRAL, 2009), é fundamental a integração do ato, o vir-a-ser concreto do ato, a vivência *per se* e o conteúdo ou sentido do ato.

Em sendo praticados por sujeitos, os atos de currículo são, portanto, singulares, irrepetíveis, históricos e contextuais o que exige uma interpretação fundada no *locus* e nos agentes desses atos, impedindo, assim, que se façam generalizações que, certamente, comprometeriam a significação e o seu sentido.

É exatamente por essa natureza indissociável entre ato e sujeito praticante que Bakhtin (2003 apud SOBRAL, 2008, p. 224) nos fala de um “[...] ato ético ou ato “responsável” ou ato responsável [...]”. Para ele, os atos são sempre da responsabilidade do sujeito.

Afirmado ainda por Sobral (2008, p. 229, 232), “[...] Bakhtin exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos”, posto que “[...] o ato do sujeito altera o mundo em que o sujeito está e esse sujeito também é alterado por esse mundo”. Daí a preocupação de Bakhtin em distinguir ato de ação, conforme enfatizado por Amorim (2009, p. 22):

A ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou improvisado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela.

Penso que a concepção de atos de currículo tem na ideia de ato de Bakhtin uma forte base filosófica e epistemológica. Um ato de currículo é sempre realizado por um ou mais sujeitos em um “determinado” contexto; apresenta um conteúdo implícito ou explícito e gera um produto. Portanto, o ato de currículo é também um ato assinado, tem autoria. Ademais, o ato de currículo expressa uma compreensão do sujeito sobre o próprio currículo, a formação e os atores pedagógicos.

Como destaca Macedo (2003, p. 95-96), a denominação de atos de currículo parte da premissa de que,

[...] o currículo, por mais que possa adquirir certa autonomia em relação aos seus pensadores, construtores e/ou executores [...] se consubstancia enquanto processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos, ou seja, o currículo é uma construção/produção sociopedagógica, cultural e política feito e refeito pelos atores/autores dentro de uma ‘dada’ historicidade, coletivamente configurada, em que sempre se vivencia certa hegemonia de cosmovisões de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem.

Dentre as possíveis ações dos atores/autores socioeducativos para potencializar, atualizar e consubstanciar o currículo, ou seja, entre os diversos atos de currículo que se realizam no âmbito do contexto

educativo-formativo destacamos a re-existência pelo sentido político, epistemológico e ontológico desse ato.

O ato de re-existir traz o sujeito para o centro do processo educativo-formativo e coloca o ser numa condição primeira e não o currículo.

A re-existência é, pois, um ato de currículo que se contrapõe a outros atos de currículo que anulam o ser em formação, que o silencia e o coloca na posição de passividade e aceitação do instituído. O sujeito em formação re-existe em função da condição opressora a que muitas vezes é submetido pelos atos de currículo daqueles que se colocam na posição de sujeitos ativos no processo de formação. Contudo, o maior sentido da re-existência aos atos de currículo são as possibilidades emancipatórias geradas por esse ato, tanto no que diz respeito à concepção do ser que re-existe, como do processo/contexto, bem como das relações entre quem supostamente produz atos de currículo e quem os sofre.

Como enfatiza Giroux (1986, p. 11, grifos nossos) ao dissertar sobre resistência,

68

[...] é dentro da dialética de *opressão e transformação* que o discurso de *esperança e possibilidade*, como pré-requisito para a *resistência*, pode ser aprendido e praticado no contexto do desenvolvimento e da vida da pessoa.

A re-existência é, portanto, uma forma de exercício do poder emanado por aqueles que se veem, de alguma forma, em uma condição opressora. Poder-se-ia dizer inclusive, tratar-se de um contra-poder. Mas não um poder autoritário, despótico e sim o poder da ação subjetiva; de uma força política e intelectual que o sujeito muitas vezes desconhece que possui, e que não se encerra no ato de resistir, mas caminha no sentido da construção de possibilidades de instituição de uma realidade distinta da que se apresenta, da construção de existências calcadas na qualidade de vida do ser.

A re-existência, enquanto ato de currículo, reverte à ideia acerca do que o currículo faz com as pessoas e revela o que as pessoas podem fazer com o que o currículo intenciona fazer delas e o que elas

são capazes de fazer com o currículo em função de si e do coletivo de sujeitos que o vivenciam.²

Em se tratando de currículo e seus atos, faz-se pertinente também interrogar sobre o que a re-existência, enquanto ato de currículo, é capaz de promover no contexto da formação?

Esta é uma questão que, nesse instante, passo a desenvolver já com vistas às considerações finais desse escrito que, muito mais que apresentar a defesa de algumas ideias, se configura como uma arquitetura de pensamento com o objetivo de provocar reflexões sobre os elementos aqui abordados.

A re-existência no contexto da formação de professores

Ao propor discorrer sobre o ato de re-existir no contexto da formação, vejo que é importante expressar o que compreendo por formação, este processo tão debatido nas últimas duas décadas, embora sempre mais centrado em bases mais estrutural-funcionalistas que existencialistas.

A ideia de formação que trago aqui se ancora nos estudos de Dominicé (1988), Honoré (1980), Josso (1988, 2004), Macedo (2009) e Pineau (1988). Estes teóricos comungam a compreensão de que a formação é um processo experiencial que se dá no âmbito do sujeito, sem, entretanto, perder a dimensão hetero e eco formativa desse processo.

Parafraseando Freire (2001), diria que ninguém forma ninguém, mas que todos se formam no diálogo consigo mesmos, com o(s) outro(s) e com o contexto histórico-político e social em que a formação vai acontecendo, mesmo porque a formação constitui-se em um “projeto de produção de vida e sentido” (JOSSO, 2002 apud SOMMERMAN, 2003, p. 50) do próprio ser e de sua existência no e com o mundo.

Assim, é possível falar de formação desde a família, passando pelas instituições educativas e o mundo do trabalho indo até os espaços menos formais como os grupos culturais, as organizações sociais e comunitárias. (MACEDO, 2009a) Porém, a atividade formativa em que nos detemos nessa produção é a que envolve os profissionais da

2 Questionamentos inspirados no Seminário sobre “Currículo e Diversidade” apresentado na disciplina Currículo, coordenada pelo Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, no doutorado em Educação em novembro de 2009.

docência, mais especificamente, os professores que já atuam no sistema público de ensino.

Há muitos aspectos que poderia abordar a respeito da formação desses professores, mas centralizo aqui a potencialidade política, crítico e existencial do processo formativo vivido por eles, posto que sejam formandos que apresentam características peculiares como o fato de já apresentarem vasta experiência no campo do ensino, já trazerem uma visão de mundo, de educação e de sociedade um pouco mais elaborada do que formandos iniciantes na atividade docente, por expressarem uma significativa experiência histórico-social e política e possuírem objetivos bem definidos quanto ao próprio processo formativo em que estão inseridos.

Contudo, esse rico repertório formativo muitas vezes perde o seu valor e significado ante concepções e práticas de formação concebidas, organizadas e postas em atividade pela instituição formadora via currículo e atos de currículo.

70 Em geral, como afirma Macedo (2009b) e, sobre o que concordamos com este pesquisador do campo do currículo e da formação, a academia e, de modo mais específico, os formadores de professores, pouco têm criado possibilidades e espaços de escuta, diálogo, negociação e inserção das histórias de vida, das experiências, das “itinerâncias socioculturais” desses sujeitos, bem como para que estes possam ser concebidos como “[...] atores/autores de fato e de direito”. Infelizmente, o que muito ainda se assiste são práticas de formação em que os sujeitos em formação são tratados como receptores de algo que não são portadores e que lhe será garantido por aqueles considerados aptos para tal ação – os formadores de professores.

Porém, as mesmas características que, aparentemente, não passam de atributos desses sujeitos em formação se constituem em elementos potencializadores de um importante movimento de instituição de suas existências, de seus saberes, de suas experiências de vida e de profissão, de suas competências, mas também de suas necessidades formativas. Trata-se da re-existência, esse movimento de resistir e existir face ao movimento da submissão, da subserviência, do silêncio, da reprodução, da soberania do pensamento, da ação e do desejo do outro, tão comuns nas práticas de currículo.

Não é incomum, nos processos de formação de professores em exercício,³ se bem observados, perceber situações de re-existência aos atos de currículo face ao processo de negação das existências desses sujeitos. As re-existências emergem através do discurso, de estratégias de ação, de atos isolados, mas principalmente, por organizações do coletivo.

Em diálogo com um grupo de professores em formação, percebi que uma das formas de re-existência por eles desenvolvidas era o que um deles denominou de “espírito de corpo como defesa”, isto é, a ação articulada, a união, o consenso e a tomada de decisões sempre pautada nos interesses coletivos e não individuais. Com isso, o grupo em questão conseguia reorganizar algumas estruturas curriculares pré-fixadas e até então rígidas, modificar atos de currículo de alguns formadores e criar brechas para dialogar e negociar com os gestores do curso que realizavam.

Assim, é possível afirmar que a re-existência enquanto ato de currículo provoca novos atos de currículo e movimentação o poder fazendo-o circular entre os sujeitos do processo formativo. Se em um determinado momento o poder encontra-se na pessoa do formador ao instituir o que considera relevante para a formação ou tenta controlar os formandos pelos dispositivos didáticos como a avaliação, em outro momento, o poder encontra-se, de algum modo, com os formandos à medida que estes instituem sua existência no espaço da sala de aula e no processo de formação.

Há, ainda, uma resignificação das relações pedagógicas, ou seja, sobre o modo como formadores e formandos se relacionam e se percebem, pois os professores em formação lutam para se afirmarem como profissionais em processo de formação e não apenas como alunos que ainda não possuem experiência docente e estão começando a definir seus objetivos de vida.

A re-existência é um sinal evidente de que o sujeito que se forma clama por ser visto, sentido e ouvido como pessoa e não apenas como receptor de um “conhecimento eleito como formativo” (MACEDO, 2007) por aqueles que pensam e executam um projeto curricular.

3 Professores que apesar de não possuírem diploma de licenciatura ou lecionarem em área distinta da sua formação, atuam na rede pública de ensino veem à Universidade fazer o curso de graduação na sua área de atuação.

Quanto a isto, Honoré (1980, p. 25) destaca: “[...] uma dimensão pessoal espera ser posta em evidencia. Ser chamada e ser reconhecida em suas possibilidades de projeto, de intenção [...]”⁴

Se há re-existências por parte dos professores em formação, é possível afirmar que há de igual modo re-existências por parte dos professores-formadores. Porém, com naturezas e finalidades distintas. Enquanto para o primeiro grupo de sujeitos o propósito da re-existência é revelar a existência de si ao(s) outro(s) sujeito e gerar novas possibilidades de interlocução, para o segundo grupo, o ato de re-existir fecha-se na resistência, o que impede a necessária transformação dos atos de currículo e da formação em processos emancipadores.

Portanto, a política de sentido que subjaz o ato de re-existir para formandos e formadores é distinta e vai além da afirmação dos papéis de educador e educando. Envolve as concepções que cada sujeito elabora sobre o que é ensinar, aprender; sobre o que é conhecimento; as relações entre currículo e formação; o que é formação e sobre quem é o sujeito que se encontra em formação, entre outros aspectos que compõem a dinâmica deste processo.

72

A re-existência, em qualquer contexto em que ocorra, será sempre um ato criativo e criador. Mas no universo da formação de professores, o ato de re-existir parece não ser bem compreendido por muitos educadores e gestores do currículo.

Assim, pergunto: que pensam os construtores/gestores de currículo sobre esse potente ato de currículo que é a re-existência? Que implicações epistemológicas, políticas e pedagógicas teria esse ato na formação do sujeito? Estaria a re-existência sendo tomada como objeto de reflexão sobre os processos formativos, o currículo e a instituição formadora?

Estas são questões para se seguir pensando e instituindo novas re-existências no campo do currículo e da formação.

(In)conclusões

Ao pensar a re-existência enquanto ato de currículo, certamente colocam-se em xeque as teorias tradicionais que concebem o currículo

4 “[...] una dimensión personal espera ser puesta en evidencia, ser llamada y ser reconocida en sus posibilidades de proyecto, de intención[...].”

como algo estático, um produto arquitetonicamente pensado a priori e incita-nos a pensá-lo como uma construção em devir. Por extensão, nos conduz a pensar os atos de currículo como produções que emergem desse movimento, de vê-los como possíveis linhas de fuga que se abrem no viver do currículo. E assim, é possível falarmos de re-existência enquanto ato de currículo.

Re-existência é fuga, é bifurcação, é criação de novas possibilidades existenciais no âmbito da formação e do currículo. É a reivindicação clara e evidente de novas formas de pensar a formação e os processos de ensinar-aprender; da necessidade de mudança nas relações entre “quem forma” e “é formado” e dos modos de se compreender e organizar o currículo.

Re-existir é existir, mas é resistir também. Portanto, é no ato de resistir que se faz existir; que cada ser se constitui enquanto sujeito não se subjugando ao estabelecido, ao(s) outro(s), passivamente, subservientemente, mas pleiteia a sua condição de ser atuante, produtor, criador de si e de sua existência.

No âmbito da formação, a re-existência assume, portanto, um importante papel posto que coloque o ser que se forma no centro do processo, implicando-o e tornando-o convicto de sua condição de partícipe direto dessa formação.

73

Referências

- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 34-67.
- APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NOVOA, Antonio; FUNGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 56-89. (Coleção Cadernos de Formação, nº 1).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIROUX, Henri. *Teorias críticas e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

HONORÉ, Bernard. *Para uma teoria de la formación*. Madrid: Narcea, 1980.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FUNGER, Mathias. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 67-90. (Coleção Cadernos de Formação, nº 1)

MACEDO, Roberto Sidnei. Conversas com Hermes e Atena: ética do debate, atos de currículo e intercristica. *NOÉISIS: caderno de pesquisa, reflexões e temas educacionais em currículo e formação*. Salvador, v.1, n. 4, p. 95-106, jan./dez. 2003.

_____. Ética do debate, atos de currículo e intercristica. *Educação e linguagem*. São Paulo, Ano 7, n. 9, p. 90-104, jan./jul. 2004.

74 _____ . *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica*. Salvador: EDUFBA, 2007b.

_____. Atos de currículo: formação em ato? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: DIFERENÇA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO, 4., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009. p. 76-89.

_____. Avaliação na formação como atos de currículo: compreendendo e acompanhando sujeitos em aprendizagem formativa. In: EPENN: EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL, 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2009. p. 1-11.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FUNGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 56-89. (Cadernos de Formação, nº 1).

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *BIOeTHIKOS*. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 121-126, jan./jun. 2009.

_____. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *SIGNUM: Estudos de Linguagem*. Londrina, v. 1, n. 11, p. 219-235, jul. 2008.

SOMMERMAN, Américo. *Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS*. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa; Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université François Rabelais de Tours. France, 2008.2008. 140 p.

A difícil superação das dicotomias teoria/prática e formação específica/pedagógica: opções curriculares em licenciaturas de Ciências Biológicas

Ana Verena Magalhães Madeira

77

Formação de professores: racionalidades

A formação de professores constitui-se em uma problemática complexa e as preocupações a ela relacionadas atravessam as fronteiras históricas e geográficas. A despeito de experiências relevantes em determinados países ou épocas, os problemas inerentes à constituição da profissão de ensinar se repetem em diferentes contextos como, por exemplo, “[...] o da relação teoria-prática, o do local de formação e o da relação entre o público e o privado [...]”. (GOERGEN; SAVIANI, 1998)

O desafio de formar profissionais competentes para o ensino se amplia nestes novos tempos, que exige, cada vez mais professores capazes de ir além da transmissão de conteúdos conceituais, com desenvolvimento de saberes que possam proporcionar ao seu aluno uma formação mais duradoura e integral, mediando o desenvolvimento das dimensões e habilidades/procedimentos e dos valores/atitudes. (TARDIFF, 2002)

Carvalho e Gil-Perez (2001, p. 68) destacam que um grande perigo da formação de professores das áreas científicas consiste em considerar esta formação como uma “soma de uma formação científica básica e uma formação psico-sócio-pedagógica”, segundo o modelo americano, no qual a preparação docente é considerada responsabilidade das escolas ou departamentos de educação. Este modelo, que ainda não foi superado no Brasil, contribui para a formação de um professor pouco preparado para assumir suas funções profissionais; com pouca capacidade de produção intelectual e argumentação, sem compreensão da atividade científica e dos meios e potenciais de realizar aulas práticas no ensino básico.

Ayres (2005) revê a discussão acerca do modelo instituído desde a década de 30, do século XX, nas licenciaturas brasileiras, denominado 3:1, que se aproxima do paradigma da racionalidade técnica, segundo o qual os conteúdos específicos devem ser dominados pelos futuros professores antes dos conteúdos de natureza pedagógica.

78 Esse modelo de formação docente vem sendo substituído por outro: o da racionalidade prática, no qual a prática não é o momento de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas o momento de interlocução da teoria e prática gerando e modificando novos conhecimentos. Conforme aponta Diniz-Pereira (2011, p. 204), este modelo é assumido na legislação educacional da última década:

A partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se hoje outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consonantes com esse outro modo de conceber tal formação.

Neste modelo, a prática é entendida como eixo dessa formação, que deve ser pautada no domínio de certos saberes e competências adquiridas nas instituições formadoras na relação estreita com a prática profissional dos docentes nas escolas. (PEREIRA, 1999, p. 113) Estes princípios são coincidentes com os de Pinto (1995 apud MACEDO, 2006, p. 152) de que os atores pedagógicos devem ser colocados “[...] de imediato na situação a ser conhecida, contrariando o princípio da preparação ao acontecimento, do conceito antecipado à existência do referencial teórico prévio ao problema a investigar [...]”.

É objetivo deste trabalho conhecer, através da análise dos Projetos Pedagógicos (PP) de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Bahia, como os cursos incorporaram alterações curriculares em função da nova legislação educacional, em especial relacionadas à prática como componente curricular. Buscaremos relacionar estas alterações às questões da articulação teoria/prática profissional e da dicotomia entre formação pedagógica/formação nas licenciaturas.

Surge uma nova entidade dos currículos: a Prática como Componente Curricular (PCC)

A Lei 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena instituíram, então, o princípio da racionalidade prática na legislação educacional acerca da formação inicial de professores no país. (BRASIL, 1996, 2002a 2002b,) Esta concepção se manifestou pragmaticamente na Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP) que ampliou a carga horária do estágio, o antecipou para a metade do curso, e criou uma nova entidade curricular, a chamada Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura. (BRASIL, 2002a)

A Resolução CNE/CP 02/2002 destina 400 horas como tempo da formação a ser dedicado às PCC, que devem permear todo o curso de formação de professores. Sua finalidade explícita é possibilitar, para os alunos em formação, a construção e consolidação de conhecimentos experienciais, essenciais à atuação docente.

A legislação indica ainda a antecipação da inserção do licenciando na escola: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002b, p. 5) e aborda a articulação teoria/prática profissional quando indica que “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.” (BRASIL, 2002c, p. 29) Outro aspecto desta legislação está afeito à identidade da licenciatura, pois expressa que “A formação de professores deve ser realizada como

um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.” (BRASIL, 2002b, p. 4)

O entendimento destas proposições reguladas pela legislação foi dificultado pelo uso alternado da expressão “prática de ensino” e “prática como componente curricular”, nos diversos pareceres e resoluções, conforme relata Diniz-Pereira (2011, p. 56). Além disso, a inclusão nas licenciaturas de 400h deste novo componente, 200 horas de atividade complementar e mais 100 horas de estágio, em concomitância com a redução do tempo mínimo de curso para 2.800 horas gerou enorme preocupação com o atendimento dos conteúdos específicos do curso e muita reatividade ao que foi proposto na lei.

De uma forma ou de outra, este foi um momento de fomento da discussão sobre formação de professores nas instituições e eventos da área. As comissões de reestruturação curricular tomaram como desafio a proposição de novos projetos pedagógicos e muitos cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas foram submetidos a reestruturações curriculares expressivas, sobretudo entre os anos de 2002 a 2008.

80

Os dilemas e dicotomias das licenciaturas

Pereira (1996), realizando um estudo de caso sobre o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apontou os principais dilemas da formação inicial de professores naquele contexto. Este estudo pode ser tomado como um referencial importante, pois retrata uma situação de formação docente no Brasil exatamente anterior à homologação e publicação da LDBEN, em dezembro de 1996. Neste estudo foram apontados como principais dilemas do curso estudado: 1) a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática na qual o futuro professor irá atuar; 2) a falta de articulação entre as ditas disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; 3) a priorização da modalidade bacharelado e descaso com a Licenciatura.

Estes dilemas, ocasionalmente nomeados dicotomias, são amplamente registrados por trabalhos que tratam da formação docente nas licenciaturas caracterizando-os como ainda atuais. (DINIZ-PEREIRA, 2011; SOUZA NETO; COSTA, 2003) Neste texto, iremos priorizar a

discussão sobre as articulações teoria/prática e formação específica/pedagógica nos cursos de Licenciatura.

Com base nos escritos de Dewey, Diniz-Pereira (2011) aborda sobre as dificuldades em se compreender e se seguir, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, o princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores. Estas dificuldades estariam relacionadas à influência das ideias da Grécia clássica, cuja educação tem como característica a dicotomia entre o mental (a teoria) e o material (a prática), associando o primeiro ao que é superior e o segundo ao que é inferior. Como berço da nossa civilização, esta herança cultural muito forte e arraigada nos foi passada e tende a “[...] separar e hierarquizar as atividades de cunho teórico e intelectual, de um lado, e as atividades práticas, manuais e laborais, de outro [...]”. (DEWEY, 1916 apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213)

Assim, apesar da legislação e da relativa concordância sobre a importância da dimensão prática na formação dos professores, ideia já colocada por Dewey (1904 apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 211) no início do século XX, quando afirma que: “[...] a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático [...]”, isso não garante que as nossas IES seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia.

Sendo assim, por mais de um século, advoga-se a favor da prática como fonte de aprendizagens múltiplas sobre a docência. Porém, ainda hoje se observa, principalmente nos meios acadêmicos, uma grande resistência em reconhecer isso e, nas instituições de ensino superior, de se utilizar tal princípio para orientar as reformas dos cursos de formação de professores. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213)

Apesar das dificuldades e resistências, alguns dispositivos curriculares que alteram a lógica curricular das licenciaturas já podem ser identificados nos cursos do Brasil. Para Macedo (2010, p. 92), “[...] uma estratégia de mudança num dispositivo educacional, seja curricular, seja didático, seja tecnológico, nos conduzirá também a estratégias de formação”. Compreendemos que o conceito de formação, no sentido mais amplo, demanda “[...] a valorização intercristica da experiência e do vivido como reflexões seminais para a teorização da prática [...]”.

(MACEDO 2006, p. 152) As preocupações com a formação de professores devem ultrapassar o aspecto didático-pedagógico do ensino e da aprendizagem em um campo disciplinar específico. É preciso articular a teoria à prática profissional do futuro professor, inseri-lo no ambiente em que irá atuar profissionalmente e não só possibilitar uma reflexão mais compreensiva sobre a educação. A importância da articulação teoria/prática na formação profissional decorre da prática ser o real, a realidade, a verdade e a vida do professor. (MACIEL et al., 2004; BECKER, 1993)

Desta forma, entendemos que a inclusão de atividades de natureza prática ao longo dos cursos de licenciatura, sobretudo se incluir a inserção do licenciando na realidade escolar, pode contribuir para a superação de alguns dos dilemas da formação docente em cursos de Licenciatura. A PCC, como dispositivo curricular, tem potencial para auxiliar na superação do modelo 3:1, há muito considerado falido por diversos autores. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001; MARANDINO et al. 2005; MORAES; MANCUSO, 2004) Essa abordagem contempla ainda as pesquisas que apontam que os métodos de ensino sejam estudados no contexto de sua implementação.

82

Interessa-nos, então, identificar se diferentes modelos de distribuição desta nova entidade curricular, a PCC, refletem concepções de formação docente intencionadas na superação destas dicotomias, em especial a relação teoria/prática profissional e a formação específica/pedagógica.

Opções metodológicas da pesquisa

Analisamos os Projetos Pedagógicos e matrizes curriculares de três cursos de Ciências Biológicas da Bahia, sendo dois de universidades públicas (federal e estadual) e um de faculdade privada, denominados respectivamente curso A, B e C.

Os cursos analisados nesta investigação foram escolhidos de forma a retratar diferentes realidades curriculares com PP embasados nas novas normativas legais de formação de professores. Inspirada na concepção de Macedo (2006), evitarei a mera comparação e buscarei relações contrastantes e totalizações, valorizando o movimento

relacional com os contextos mais amplos pertinentes como principal característica.

Como expectativa de contraste, indico as diferenças mais significativas entre as instituições pesquisadas: ocorrência de modalidade Bacharelado e Licenciatura nas públicas e somente Licenciatura na privada; natureza federal, estadual ou privada; diferentes formas de vínculo dos professores, por regime de trabalho integral/parcial ou como horista; envolvimento dos professores de disciplinas do curso nas questões curriculares, sobretudo nas 400h de PCC.

A opção metodológica de cunho qualitativo refere-se à análise documental baseada na análise de conteúdo, considerando-se que os documentos são rica fonte, “que surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto”; (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39) As categorias priorizadas a partir do referencial teórico e da análise dos PP foram: a relação teoria/prática profissional na formação e a dicotomia entre formação específica/formação pedagógica.

Como os cursos reestruturaram seus currículos: enfrentando as dicotomias

Dos cursos analisados, dois (B e C), estão com suas matrizes curriculares implantadas em consonância com os princípios de formação de professores expressos na bibliografia atual (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2001; KRASILCHIK, 2004; PEREIRA, 1996; SELES; FERREIRA, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sobretudo no que se refere à inclusão das 400h de prática como componente curricular e do estágio a partir do meio do curso. O curso A não implantou plenamente sua nova estrutura curricular.

Como forma de contemplar a PCC, o curso B criou componentes de prática educativa, lotados no Departamento de Educação tanto de cunho clássico quanto inovador na Licenciatura em Ciências Biológicas, como: Imagens da Natureza no Ensino de Ciências, Docência em Ciência: saber científico/saber escolar I e II, Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I e II e Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso. (SILVA, 2005; UEFS, 2004, 2008)

O PP do curso C prevê prática pedagógica no interior das disciplinas de conteúdo específico da Biologia e áreas afins, componentes integradores semestrais (Projeto Interdisciplinar de Prática Pedagógica I a IV), além de carga horária prática nas disciplinas pedagógicas clássicas. (MADEIRA; BAHIA, 2005; UMEC, 2006, 2010).

No curso A, esta dimensão está prevista, no projeto pedagógico do curso, como parte das disciplinas pedagógicas clássicas e no trabalho de conclusão de curso. (UFBA, 2006)

Um estudo documental acerca dos cursos de Ciências Biológicas, realizado por Zakrzewski, Trentin e Thibes (2005), aponta quatro proposições básicas de incorporação da “prática como componente curricular” em doze (12) cursos de Ciências Biológicas gaúchos. Na maioria destas instituições, as 400h estão concentradas em disciplinas específicas de prática que acontecem desde o início do curso (3) ou estão em disciplinas específicas de prática e diluídas no interior de outras disciplinas do curso, inclusive que tratam dos conteúdos relativos à metodologia do ensino de Ciências Naturais e Biologia (7). As outras proposições referem-se a uma instituição em que a prática é proposta enquanto atividade obrigatória, mas fora da carga horária das disciplinas e a uma outra que não possui disciplina específica de prática, estando as 400h diluídas no interior das disciplinas pedagógicas e específicas do curso. Além de ser um trabalho pioneiro, relatando uma questão que tem gerado muitas discussões nas instituições formadoras, este estudo pode ser considerado um retrato das tendências nacionais.

84

Na Bahia, a situação não se mostra diferente, além das realidades descritas, observações iniciais de outros três cursos apontam para uma das três situações relatadas: disciplinas próprias de prática como componente curricular; práticas pedagógicas em disciplinas específicas da Biologia ou prática em disciplinas pedagógicas clássicas. Em outras áreas de graduação, por exemplo, Matemática e Educação Física também há estudos caracterizando a distribuição das práticas em modelos semelhantes. (MARINQUE; PERENTELLI, 2008)

No curso B, o Projeto Pedagógico traz elementos que denotam a preocupação com a relação universidade/escola básica e com a articulação teoria/prática durante a formação inicial dos professores e os dispositivos curriculares previstos para o enfrentamento destas questões estão associados à PCC, denominados prática educativa.

Os **componentes da prática educativa** estão organizados de tal sorte que o espaço escolar seja visto e considerado em todas as suas multifacetadas: da sua organização à transposição do saber científico em saber escolar;... Para atingir estes objetivos a composição da Prática Educativa está constituída por componentes que podem ser considerados *stricto e lato senso*. E dessa forma estarão contempladas duas dimensões, a da prática e a científico-cultural. A partir deste alicerce, o Estágio Supervisionado de ensino deixará de ser apenas o espaço para a prática de ensino, como atualmente, mas a culminância de um projeto maior de formação do professor, crítico e responsável do seu papel de formador de formadores. (UEFS, 2004, p. 21)

Neste projeto, não há elementos que abordem explicitamente a dicotomia formação específica/formação pedagógica. No entanto, a natureza de novos componentes, criados no âmbito deste projeto, aproxima-se desta questão. Não foram identificados dispositivos curriculares que assumam a inserção do licenciando no ambiente escolar antes dos estágios.

No curso C, o projeto pedagógico reflete de forma bastante explícita a preocupação com a articulação teoria/prática profissional através da PCC.

[...] reconhecimento da importância de atividades práticas, com caráter pedagógico, para a formação de professores de Ciências e Biologia, com identidade profissional sólida, contextualizada com a realidade escolar e condizente com as demandas atuais.

[...] as disciplinas ‘História e Filosofia da Educação’, ‘Psicologia da Educação’, ‘Estrutura, Legislação e Currículo Escolar’, ‘Didática’, ‘Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia’ e ‘Tópicos Avançados de Educação...’ têm uma abordagem teórico-prática com forte inserção no ambiente escolar, através de atividades de levantamento e investigação de situações ...assumem de forma intensa a responsabilidade em conduzir a imersão do aluno na realidade da Escola Básica. (UMEC, 2006, p. 55)

Da mesma forma, o texto do projeto do curso C revela a busca de mecanismos de alterar a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica:

Conforme recomendam as Diretrizes, “não somente nas disciplinas pedagógicas”, mas também nas disciplinas específicas das Ciências

Biológicas e áreas correlatas, parte da carga horária prática de cada uma delas está destinada ao desenvolvimento de atividades de Prática Pedagógica. Nestas disciplinas espera-se capacitar o aluno para a transposição didática do conteúdo abordado em dada disciplina e sua abordagem no ensino básico. Dentre estas atividades, sempre realizadas considerando o ensino básico como alvo, destacam-se: 1) análise de livros didáticos; 2) produção de materiais didáticos (textos, jogos, modelos etc); 3) preparação e apresentação de mini-aulas; 4) realização de exposições e 5) visita às escolas da Educação Básica e outras. (UMEC, 2006, p. 55)

Este foco que busca na formação inicial práticas de transposição didática ou recontextualização está em acordo com a compreensão de que “A disciplina escolar não é uma tradição monolítica, tendo como espelho a disciplina acadêmica e científica... é construída social e politicamente... em constante mutação.” (MACEDO 2007, p. 49)

86 O projeto pedagógico do curso A não faz referências às categorias de articulação teoria/prática profissional ou de dicotomia entre formação pedagógica/formação específica. No entanto, a inserção de PCC nas disciplinas pedagógicas, dependendo da forma como for implantada, poderá favorecer a articulação teoria/prática.

O trecho abaixo revela a preocupação da proposta com os conteúdos específicos da formação biológica, marca deste PP:

Sem abrir mão da universalidade dos conceitos essenciais à formação do biólogo, a matriz curricular prioriza o estudo de problemáticas ambientais e sociais próprias do contexto em que a UFBA se insere; assim, estudos da fauna e flora dos diferentes ecossistemas regionais serão privilegiados, assim como aspectos da Biologia Humana. (UFBA, 2006, p. 8)

Seus objetivos não priorizam a articulação teoria/prática e nem a aproximação entre formação pedagógica e específica:

Habilitar o biólogo para o ensino de ciências no ensino fundamental e biologia, no ensino médio. Capacitando-o para planejar e ministrar aulas, participar na elaboração de currículos e demais atribuições relativas ao exercício do magistério. (UFBA, 2006, p. 9)

A tendência de articulação teoria/prática, bem como a busca para articular os componentes específicos e os componentes pedagógicos do currículo, foi uma opção clara do curso C. O PP do curso B, por

sua vez, expressa a preocupação com a articulação teoria/prática e cria dispositivos curriculares associados à PCC que buscam superar esta dicotomia, mas não é tão explícito em relação à dicotomia entre formação pedagógica e formação específica. Na outras IES em estudo, curso A, a resistência às inovações apontadas na legislação transparecem não só nos textos e pouca priorização da dimensão prática, quanto na própria demora de implantação do novo projeto.

A análise dos documentos revela concepções de formação e de formadores que os projetos pedagógicos de Licenciatura em Ciências Biológicas contem, explícita e implicitamente, bem como em que medida é reconhecida a função formadora dos professores nestas licenciaturas.

Destaca-se como dispositivo curricular de enfrentamento da dicotomia formação específica/pedagógica, a abordagem da PCC do curso C, no interior das disciplinas da Biologia ou correlatas, durante o próprio processo de aprendizagem dos conteúdos técnico-científicos que o licenciando precisa saber. Denota sincronia deste PP com a tendência de aproximação dos componentes específicos aos pedagógicos ao longo da formação. Este dispositivo tem como consequência uma maior participação dos professores de disciplinas específicas na profissionalização do licenciando como professor do ensino básico. É interessante que se desenvolvam avaliações e pesquisas sobre esta questão com a de Cortela e Nardi (2005) que trata da visão de formadores de professores de Física sobre as alterações curriculares na graduação.

A presença de PCC nas disciplinas de cunho pedagógico, como no cursos A, B e C, sugere inserção no ambiente escolar e vivência da profissão docente atendendo as demandas de articulação teoria/prática. Nas atividades de PCC destas disciplinas é possível promover o contato do aluno com os elementos do ensino básico: o conhecimento, a educação, a escola, o educando, o educador e o ensino de Ciências e Biologia, investigando-os nos *loci* de aprendizagem.

As opções curriculares: é possível contribuir para uma melhor formação?

A formação de professores das áreas científicas para a educação básica tem sido apontada como um campo de desafio e, ao mesmo tempo, de salvação para a educação e desenvolvimento dos povos. No entanto, apesar das inúmeras análises e propostas pouco se tem avançado na compreensão da complexidade dos fatores envolvidos e na efetiva melhoria da formação inicial destes professores.

Estas experiências de alterações curriculares, com implantação da PCC como componente curricular nos formatos descritos, podem contribuir para a aproximação das pesquisas em ensino de ciências e a efetivação de propostas curriculares que contemplem uma boa formação docente. Alguns aspectos são potencialmente desenvolvidos e significativos nestas experiências: 1) o envolvimento dos alunos na produção de material didático como jogos e maquetes; 2) o envolvimento e comprometimento dos professores das disciplinas específicas da Biologia e áreas correlatas na formação docente; 3) a inserção do aluno na Escola Básica desde o início da sua formação; 4) a interação da academia com os estabelecimentos de ensino básico.

Assim, acredito que a reflexão sobre estas experiências e o aprimoramento destes formatos de adoção da prática como componente curricular possam contribuir para a melhoria da formação dos professores de Ciências e Biologia em alguns dos seus pontos mais críticos.

Estudos desta natureza nos remetem a Cunha (2005) que ressalta a necessidade de se ampliar os estudos sobre o campo universitário, que resiste em avançar no próprio espaço acadêmico de discussão, de forma a influenciar significativamente os envolvidos nas mudanças curriculares. Para a autora, essa fragilidade teórica tem inviabilizado novos referenciais para discutir a prática curricular universitária, contribuindo por um lado para a repetição de denúncias de inadequações nas reformas curriculares e por outro para a inconsistência de alternativas inovadoras, que façam rupturas paradigmáticas mais profundas na formação docente. Alerta que a universidade deve buscar o aprofundamento das questões teóricas, como as relacionadas a esta pesquisa, com vistas a entender a prática que desenvolve nos seus processos formativos, sob pena de ficar sujeita à deslegitimação pela

obsolescência de suas propostas curriculares e de perder seu papel intelectual pela inoperância de sua capacidade crítica.

Referências

- AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M. et al. (Org). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005. p. 208-245.
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: vozes, 1993. 344p.
- BRASIL. *Lei 9394/96: de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução 02/2002: duração e carga horária dos cursos de licenciatura*. Brasília: MEC/CNE, 2002a.
- _____. *Resolução 01/2002: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena*. Brasília: MEC/CNE, 2002b.
- _____. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Brasília: MEC/CNE, 2002c.
- CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores e ciências: tendências e inovações*. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- CORTELA, B. S. C.; NARDI, R. Reformas curriculares na licenciatura em Física: as intenções legais e o discurso dos formadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005. Bauru. *Atas...* Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/abrapec/venpec/atas/conteudo/artigos/3/pdf/p513.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2006.
- CUNHA, M. I. Aportes teórico e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETO, Marcos. (Org.). *Docência na universidade*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 34-48.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/3184/2047>> Acesso em: 8 nov 2011.
- GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Org.). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998. 300p.

KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas Básicos em Educação e Ensino).

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Líber Livro, 2006. 179p. (Série Pesquisa, v. 15).

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Prefácio de Marie-Christine Josso. Apresentação de Jaqueline Monbaron-Houriet. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MADEIRA, A. V. M.; BAHIA, C. de B. Novas abordagens de prática pedagógica na formação de professores de Ciências e Biologia: a experiência do curso de Ciências Biológicas da UNIME, Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. p. 112-115

MARANDINO, M. et al. (Org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005.

MARINQUE, A. L.; PERENTELLI, L. F. Um estudo sobre a prática como componente curricular em cursos de licenciatura em matemática. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008. Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/737_526.pdf>

MORAES, R.; MANCUSO, R. *Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 347 p.

PEREIRA, J. E. D. *A formação de professores nos cursos de Licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 1996. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 25-232, Campinas, dez. 1999.

SILVA, E. P. Q. Imagens da natureza no ensino de Ciências: uma proposta de prática como componente curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. p. 115-119.

SOUZA NETO, S. de; COSTA, A. de C. Imagens e projetos na formação de professores – pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. *Educação: Teoria e Prática*. v. 11, n. 20-21, p. 47-50, jan./dez. 2003. Disponível em: <www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/.../626> Acesso em: 11 nov. 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UEFS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Projeto de reformulação curricular do curso de Ciências Biológicas*. Feira de Santana: Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, 2004. 44p.

_____. *Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado): projeto pedagógico*. Feira de Santana: Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, 2008. 45p.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Proposta de reestruturação curricular do curso de Ciências Biológicas*. Salvador: Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, 2006. 44p.

UMEC - UNIÃO METROPOLITANA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas*. Lauro de Freitas: Curso de Ciências Biológicas, 2006. 121p.

_____. *Projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas*. Lauro de Freitas: Curso de Ciências Biológicas, 2010. 121p.

ZAKRZEWSKI, S.; TRENTIN, C.; THIBES, H. Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado: um estudo com os cursos de Ciências Biológicas das universidades gaúchas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. p. 845-848..

Licenciatura em Geografia: as práticas curriculares e a aprendizagem dos conteúdos teórico-conceituais¹

Ângelo Sérgio Santos da Silva

93

Introdução

Um problema amplamente reconhecido na estrutura dos currículos de licenciatura diz respeito à separação entre os conteúdos específicos das áreas de conhecimento e os conteúdos diretamente relacionados à profissionalização e à pesquisa. Trata-se de uma expressão do modo tradicional de organizar os conteúdos curriculares que, sob o predomínio da disciplinaridade, separa a teoria e a prática. Como professor de um curso de licenciatura em Geografia, pretendo refletir sobre a manifestação desse problema na realidade onde vivencio o meu exercício profissional. Focalizo particularmente o modo como se costuma dispor no currículo os conteúdos referentes à teoria da Geografia e a didática praticada a fim de promover a sua aprendizagem, com o objetivo de conhecer as prováveis repercussões na formação dos professores e de conceber mudanças em direção à aprendizagem significativa desses conteúdos.

1 Trabalho apresentado no I Simpósio Internacional sobre Ensino Superior, em outubro de 2008, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O lugar da teoria na requalificação das experiências espaciais

Como é comum ocorrer nos cursos de graduação em Geografia, os conhecimentos referentes aos fundamentos e à evolução histórica da ciência geográfica formam um campo disciplinar genericamente denominado Teoria da Geografia, que constitui parte do conteúdo específico dessa área. Por seu intermédio, os educandos entram em contato com os problemas da definição dessa área científica, seus princípios e conceitos básicos e seu modo específico de intervir no mundo. (MOREIRA, 2006) A valorização desse conteúdo se expressa por sua manutenção no currículo do curso, a partir do processo de reforma curricular recentemente concluído.²

94

Trata-se de um conteúdo básico para a formação dos professores porque fundamenta a contribuição específica da Geografia para o conhecimento da sociedade, servindo para referenciar criticamente o pensamento sobre a realidade espacial e, no exercício da docência, apoiar consistentemente a requalificação das experiências espaciais dos educandos. Segundo Santos (1997), para descrever e interpretar o espaço e o seu papel no processo social, o geógrafo precisa dispor de categorias e instrumentos de análise que articulem as estruturas amplas da realidade na explicitação da “superfície do real” que lhe cabe analisar.

É com essa “contribuição geográfica à produção de uma teoria social crítica” (SANTOS, 1997, p. 20) que os professores contam para conceber e praticar a educação geográfica, capacitando-se profissionalmente a partir de um posicionamento sobre as finalidades sociais da Geografia. (CAVALCANTI, 2003)

Instrumentalizar-se teoricamente no processo de apreensão da realidade é, para Libâneo (2002), uma condição da reflexividade crítica do professor, juntamente com o domínio das metodologias de ação e procedimentos de aula e a consideração do contexto social, político e institucional no qual se dão as práticas escolares. Assim se expressa Libâneo (2002, p. 70):

O que destaque é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práti-

2 Conforme o texto do novo projeto do curso: UEFS (2003)

cas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, aprimorar o seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

Do mesmo modo que a apreensão crítica da prática profissional exige referências em conhecimentos didático-pedagógicos, a análise e a interpretação do espaço demandam o exercício do que Severino (1999) designa como articulação entre o lógico e o real. Para Cavalcanti (2003), uma vez que os conceitos são mediadores das pessoas com a realidade, sua formação no processo educativo permite mudanças cognitivas em relação ao espaço. Os conceitos geográficos favorecem o pensamento autônomo, capaz de criar uma visão integrada e relacional do espaço e de apoiar o professor em sua tarefa de colocar a análise espacial e o raciocínio geográfico a serviço das finalidades educativas.

O investimento das práticas curriculares no domínio conceitual visando à formação do professor crítico e reflexivo supõe que o papel da reflexão seja o de criar uma explicação para o movimento da realidade, captando “suas relações e nexos constitutivos”. (LIBÂNEO, 2002, p. 57) Categorizar o real, classificá-lo, fazer generalizações, ultrapassar o imediato e o particular (CAVALCANTI, 2002), estruturar os problemas, uma vez que estes não são dados, são habilidades que requerem estruturação conceitual do pensamento. O caráter crítico e político desses atos mentais está no autoconhecimento quanto aos seus limites e implicações sociais e “[...] na função de operar o desvendamento das condições que produzem a alienação, as injustiças e as relações de dominação [...]”. (LIBÂNEO, 2002, p. 57)

Na sociedade contemporânea, as práticas sociais, locais e cotidianas são afetadas cada vez mais fortemente por dinâmicas que se processam em escalas mais amplas do espaço até o nível global. Isso se explica no quadro das mudanças históricas em que a forma e o conteúdo do espaço se alteram, dando lugar ao predomínio das relações em rede, que articulam os lugares e se tornam “[...] a forma nova de organização geográfica da sociedade” [...]. (MOREIRA, 2006, p. 160) Diante dessa complexidade atual do espaço, Oliva (1999) assinala que um sistema teórico é necessário para realizar o valor educativo da Geografia, como um apoio à interpretação dessas mudanças, permitindo ao educando compreender o mundo e situar-se.

A apreensão direta dos fatos ou o acesso às informações e dados não permitem elaborar nenhuma interpretação da realidade. É necessário um quadro conceitual que, servindo de base para organizar esses dados e informações, permita criar significado para o que atraiu a atenção e, com isso, flagrar os reducionismos, as ideologias e os preconceitos. Na verdade, como lembra Alves (1996), há sempre uma teoria subjacente ao enunciado dos fatos cuja descrição nunca é pura ou desprovida de pressupostos. Ao contrário, os discursos que enunciam e comunicam os dados científicos escondem e revelam uma visão de mundo. Saber reconhecê-la e tornar-se capaz de problematizar seus fundamentos são requisitos da formação autônoma do professor, permitindo-lhe o conhecimento crítico das implicações das escolhas que tem que realizar em seu exercício profissional.

96 Reafirmar a necessidade de uma formação docente teoricamente consistente constitui uma resposta à tendência ao aligeiramento e à precarização a que estão sujeitos os cursos de formação de professores no contexto do neoliberalismo. Tende a ser dominante uma preocupação só com a técnica, com um saber fazer desacompanhado de reflexões sobre suas implicações éticas e políticas mais amplas ou uma reflexão muito limitada aos problemas imediatos da prática docente. Considerando essas questões, os esforços coletivos para modificar o currículo não podem se limitar a estabelecer os conteúdos de ensino, mas devem voltar-se também sobre as práticas curriculares, pois tão ou mais importante que os conteúdos de ensino é o que fazemos com eles, visando os objetivos educativos.

Na situação sob foco, a despeito da reformulação curricular, permaneceram inalteradas “as configurações concretas das práticas curriculares”. (MOREIRA, 2003, p. 53) Os estudos sobre os conceitos básicos da Geografia foram mantidos isolados no início do curso, desconectados tanto da realidade socioespacial dos educandos como do mundo da educação, cujos temas são estudados separadamente, reproduzindo a histórica fragmentação dos conteúdos curriculares. Isso dá lugar a questionamentos como os de Alves (1998), sobre a designação “teórica” para as disciplinas que transmitem informações referenciadas em conceitos e categorias, entendendo que teoria é elaboração de ideias a partir, com e por meio da prática como relação social.

Assimilar conteúdos prescritos ou aprender a pensar teoricamente a realidade?

Embora os conhecimentos teórico-conceituais da Geografia e o seu processo histórico de produção sejam básicos para a formação do professor, o isolamento disciplinar, que caracteriza a sua disposição no currículo da licenciatura, não permite que se tornem significativos para os educandos, tornando-se fundamento teórico do exercício profissional crítico e competente. A obrigação de cobrir, basicamente por meio da transmissão, uma certa gama de conteúdos – cuja seleção é amplamente legitimada – conflita-se com a perspectiva de promover a aprendizagem por meio de atividades em que o aluno exercite a apreensão teórica da realidade.

O cumprimento do programa da disciplina “Teoria da Geografia” em sua integralidade não dá lugar a que se considerem os saberes prévios dos alunos, não permite exercitar a apreensão crítica dos problemas do espaço vivido nem a utilização das categorias da análise espacial com fins educativos. O pacote de conhecimentos a ser transmitido é vasto e de difícil assimilação por seu caráter teórico-abstrato. O resultado tende a ser uma aprendizagem mecânica, na qual predomina a mera reprodução de informações sobre as categorias geográficas, muitas vezes sem nenhuma atribuição pessoal de sentido pelo aluno. É sempre possível promover alguma significatividade no interior da disciplina, procurando-se conectar os seus conteúdos ao mundo conhecido e interpretado pelos alunos, mas isso necessariamente em prejuízo da transmissão de parte do conteúdo previsto.

A aprendizagem mnemônica e reprodutora das categorias básicas da análise geográfica – incapaz de proporcionar a necessária solidez teórica aos futuros professores de Geografia, preparando-os para protagonizar a superação da persistente infecundidade da Geografia escolar – é contraditória com os propósitos educativos estabelecidos no novo projeto do curso e decorre da suposição de que a apresentação sequenciada dos conteúdos, característica da disciplinaridade, garante coerência e organicidade às bases da profissionalização.

Convém assinalar que estão nas relações sociais mais amplas as raízes desse modo clássico de organização dos conteúdos curriculares. Segundo Macedo e Lopes (2002), trata-se de um arquétipo da compar-

timentação do conhecimento na sociedade moderna, enquanto Torres Santomé (1998) afirma que o currículo disciplinar reflete a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual no âmbito da produção. Num projeto de desconstrução da ordem curricular existente, a disciplinaridade seria um dos pontos principais a serem atacados, conforme Moreira e Silva (2006, p. 31), para os quais “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente”.

Sobre o problema da organização fragmentada dos conteúdos de ensino, voltaram-se tanto a legislação³ como as atenções dos docentes universitários no referido processo de reformulação curricular, resultando em recomendações de que a organização das atividades curriculares avance em direção à interdisciplinaridade e a uma melhor articulação da teoria com a prática. Essas mudanças pretendidas visam desestabilizar a estrutura curricular do tipo coleção (BERNSTEIN, 1984 apud MOREIRA, 2003) e o “modelo três mais um”⁴ de organização do currículo.

98

Tendo, entretanto, as nossas práticas docentes permanecido desarticuladas, persistem as condições curriculares que explicam a inconsistência teórica constatada com frequência entre alunos concluintes. O próprio hábito de explicar essa inconsistência, referindo-se à existência de falhas exclusivamente no âmbito da disciplina, expressa a naturalização da segmentação disciplinar dos conteúdos. Desconsiderando-se que os procedimentos de sala de aula tendem a assumir determinados padrões em função da estruturação disciplinar do currículo, deixa-se de problematizar as práticas coletivas e as mediações da organização curricular geral sobre as práticas que se desenvolvem em torno dos conteúdos específicos das disciplinas.

3 As Diretrizes para a Formação dos Professores (BRASIL, 2002) estabelecem marcos referenciais para enfrentar a segmentação disciplinar e a separação entre a teoria e a prática. Já as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia (BRASIL, 2001) indicam que é papel dessa ciência encontrar teorias e métodos que permitam entender a dinâmica do mundo atual e suas repercussões no cotidiano das pessoas.

4 O modelo mais comum de organização curricular dos cursos de licenciatura, pelo qual os três primeiros anos são dedicados aos conteúdos específicos da área de conhecimento, enquanto os conteúdos considerados profissionalizantes, os didático-pedagógicos, ficam isolados no último ano.

O isolamento disciplinar não favorece à apropriação dos conteúdos teóricos da Geografia pelos licenciandos porque não permite colocar as necessidades formativas e as capacidades dos alunos no centro do ato educativo. (ZABALA, 1998) Desconsiderando os problemas do mundo da educação e a condição dos alunos de serem sujeitos da aprendizagem, a fragmentação disciplinar acarreta desinteresse pela teoria que, passa a ser sacralizada, como afirma Torres Santomé (1998), por não ter a sua utilidade compreendida. Concretamente, isso faz da disciplinaridade um fator de legitimação da distribuição desigual do conhecimento. (MACEDO; LOPES, 2002)

Para que a aprendizagem deixe de ser memorística e se torne cada vez mais significativa, é necessário que as situações de ensino motivem os alunos, tomando como objeto das atividades temas e problemas reais que façam sentido para eles. Só desse modo as novas informações se incorporam aos esquemas mentais que os educandos já possuem, permitindo transferi-las para outras situações. Para Cavalcanti (2003), no processo de aprender a pensar, as possibilidades do pensamento geográfico podem ser demonstradas na descoberta dos caminhos pelos quais o pensamento se defronta com a realidade a fim de analisá-la. Procurando evitar a situação habitual em que se adia a criação de sentido para o que é ensinado, os estudos sobre os conceitos e categorias de análise do espaço seriam realizados a partir do trabalho de elaboração crítica e analítica sobre situações reais, quando surgem os impasses quanto à utilização dessas ferramentas intelectuais, devendo esses estudos serem retomados sempre que necessário, pois não se trata de “passar um conteúdo” de uma vez por todas.

A necessidade de tornar os conteúdos de ensino relevantes, por meio de sua mobilização pelos alunos no enfrentamento de situações reais, aponta a necessidade de vencer a separação entre a teoria e a prática que caracteriza a organização curricular em disciplinas isoladas, considerando que essas duas dimensões da realidade formam uma unidade indissolúvel. (BRZEZINSKI, 1998) Se no processo formativo, a fragmentação curricular cumpre um papel destacado no isolamento da teoria em relação à prática, é necessário minimizar as barreiras disciplinares, em favor de um currículo mais articulado. Segundo Torres Santomé (1998, p. 80), “[...] a interdisciplinaridade pode e também

deve servir como estratégia para uma maior fluência entre o trabalho teórico e o prático [...]”.

De acordo com Zabala (1998), a atitude favorável para o aprendiz, condição para a aprendizagem significativa, é potencializada quando há vínculos entre os conteúdos de ensino e os conhecimentos que as pessoas já possuem. A perspectiva do currículo integrado é coerente com esse pressuposto pedagógico. Os interesses são provocados por meio da formulação de problemas, que desperta a atitude de busca e de diálogo, levando as práticas e os vários tipos de conhecimento a convergirem para objetivos comuns. (FAZENDA, 2003) Nesse processo, a definição quanto aos conteúdos de ensino fica subordinada aos objetivos formativos (ZABALA, 1998) e cria-se um estímulo ao comprometimento ativo e crítico dos educandos ante a realidade, pois a apreensão teórica do real, favorecida pela articulação interdisciplinar, permite criar significado pessoal para os problemas focalizados e situar os próprios interesses e necessidades em relação a estes.

100 A fim de proporcionar aos educandos experiências formativas em que os conteúdos teóricos da Geografia sirvam de referência para identificar e enfrentar os problemas da educação geográfica, as práticas curriculares na licenciatura deveriam contextualizá-los por meio das atividades de pesquisa, da prática de ensino e do estágio supervisionado. Isso significa que a superação da dicotomia entre a teoria e a prática com o recurso à interdisciplinaridade (FAZENDA, 1994), exige que sejam construídas as complementaridades entre os conteúdos dos componentes curriculares por meio do diálogo e da cooperação entre os professores. De acordo com Fazenda (2003, p. 71), “[...] a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas [...]”.

Desse modo, ao invés de permanecer isolada no início do curso, a teoria da Geografia teria uma participação mais fecunda no processo formativo dos educandos se articulada à dimensão prática das atividades que alimentam as experiências formativas. Isso pressupõe avançar do enciclopedismo e da acumulação receptiva da informação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), ainda dominantes entre nós, em favor de práticas pedagógicas em que os alunos assumam uma postura mais construtiva, por meio de atividades que os levem a mobilizar conceitos,

procedimentos e habilidades de várias disciplinas no enfrentamento de problemas relacionados ao espaço e ao ensino de Geografia.

O processo de formação do professor precisa ser coerente com o que se espera de sua prática, conforme as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2002) Esta lei confirma e aprofunda o que estabelece a LDBEN⁵ para o nível superior de ensino, quanto ao estímulo à pesquisa como forma de buscar a associação entre a teoria e a prática, privilegiando a resolução de situações-problema como meio de promover a aprendizagem pela atividade construtiva do aluno. Prevê ainda que a prática não se isole em determinados momentos do curso nem nos limites das disciplinas, mas que esteja presente em todas as atividades em articulação interdisciplinar.

Se o empenho dos professores em reformar o currículo se pautou por essas leis, conforme está expresso no novo projeto do curso, cumpre investigar que convicções estão em desacordo com os princípios que ela estabelece, como ponto de partida para a reformulação das práticas. Reestruturar as práticas curriculares em favor da integração entre os conteúdos de ensino, visando torná-los significativos, exige explicitação dos critérios comumente adotados nas decisões e no desenvolvimento das atividades acadêmicas, como uma condição de sua readequação aos novos propósitos educativos estabelecidos. Tal esforço mostra-se necessário, pois ainda persiste o descompasso entre o que se faz na formação do professor de Geografia e as expectativas quanto à sua atuação no nível básico de ensino, face aos desafios do mundo contemporâneo.

101

Considerações finais

É comum constatar dificuldades conceituais apresentadas por alunos que já passaram pela disciplina Teoria da Geografia, quando estes se deparam com temas e problemas referentes ao espaço em outros momentos do curso de licenciatura. Nota-se frequentemente que não se formou, entre os educandos, a base teórica que seria requerida para o aprofundamento dos assuntos abordados nos demais componentes curriculares. Considerando os requisitos da aprendizagem significativa

5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

e observando como têm se configurado as nossas práticas curriculares concretas, é possível supor que as necessidades de instrumentalização para interpretar as mudanças socioespaciais e posicionar-se, bem como para pensar sobre as possibilidades educativas da Geografia escolar, não têm sido satisfeitas no processo formativo engendrado por essas práticas.

As reflexões sobre o ensino da teoria da Geografia conduziram à problematização das práticas curriculares em seu conjunto, permitindo reconhecer que tanto os limites à aprendizagem significativa desse conteúdo como a possibilidade de superá-los precisam ser pensados tendo em vista a estrutura curricular, no nosso caso fortemente marcada pela disciplinaridade. Avançar em direção à integração curricular como estratégia para a melhoria do ensino no curso exige, por em questão, a combinação entre a razão fragmentária que dominou longamente o pensamento geográfico e o modelo de ensino do tipo “bancário”, em que o aluno é um receptor passivo de conteúdos frequentemente desconectados de sua realidade.

102

Os diversos caminhos já conhecidos para o tensionamento da tradicional organização segmentada do currículo, conforme analisa Macedo (2007), reforçam a convicção de que é possível promover uma formação de professores de Geografia mais sólida e mais profunda. Um ponto de partida nesse sentido é buscar conhecer criticamente a epistemologia geográfica e as práticas pedagógicas habituais, como parte da explicitação de como se relacionam o pensar e o fazer em nossa atividade docente, entendendo que da profundidade dessa crítica depende o alcance e a efetividade das modificações que almejamos com a reforma curricular.

Referências

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Ars Poética, 1996.

ALVES, W. R. O currículo dos cursos de graduação em Geografia da UFMG: uma leitura a partir da estrutura atual. *Geografia e Ensino*. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 38-50, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Parecer*

CNE/CES 491/2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cul/arquivos/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cul/arquivos/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores In: SERBINO, R. V. et al (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. A formação do professor de Geografia: o lugar da prática de ensino In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. (Org.) *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

FAZENDA, I. C. A. *A interdisciplinaridade: história, teorias e pesquisa*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 73-94.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no nível superior. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2003. p. 47-66.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-37.

MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico?* Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SEVERINO, A. J. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 34-67.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UEFS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Colegiado de Geografia. *Projeto de Reforma Curricular do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia*. Feira de Santana, 2003. Mimeo.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Formação de professores em atuação: um olhar multirreferencial

Ana Verena Freitas Paim
Maria Cláudia Silva do Carmo

105

Primeiras ideias

O caminho escolhido para abordar a temática foi de explorar, inicialmente, as múltiplas compreensões acerca da formação ao tempo em que evidenciamos a perspectiva de formação sustentada por nós, bem como tensionamos o papel dos formadores de professores no contexto da formação e as implicações sobre o percurso formativo desses sujeitos.

Articulando à concepção de formação defendida, propomos pensar esse processo sob uma perspectiva epistemológica multirreferencial, por esta possibilitar a compreensão do fenômeno da formação a partir de uma pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão da complexidade inerente a esse processo, e provocar questionamento epistemológico, imprescindível, segundo Ardoino (1998), em todas as áreas do conhecimento, práticas sociais e educacionais.

A formação de professores é acima de tudo uma discussão política que exige opções filosóficas, epistemológicas e curriculares e que leve

em consideração as necessidades concretas dos professores e os anseios que mobilizam seus desejos e demandas profissionais e pessoais.

A centralidade que a formação de professores tem tomado no espaço do conhecimento pedagógico é intensa. Nesse sentido, a formação de professor tem sido utilizada como palavra de ordem nas reformas contemporâneas, bem como nas discussões, nos seminários, encontros, congressos e publicações de âmbito nacional e internacional. As reflexões que se seguem aliam-se a esse esforço de discutir a formação de professores e, especificamente, de professores em exercício, a partir das diversas concepções e compreensões apresentadas no contexto atual sobre formação.

A formação hoje solicita uma nova configuração que contemple a dimensão política, ética, estética, cultural e pedagógica uma vez que pode ser tanto um meio de conquista pessoal e profissional para os professores, quanto instrumento de imposição de políticas e práticas de formação que nada altere ou acrescente à sua vida intelectual e pedagógica.

106

Na década de 1990, o modelo vigente de formação de professores, baseado na racionalidade técnica, tendo como princípio a aplicação da teoria à prática, passa a ser questionado nos últimos anos de forma mais intensa por não responder mais às demandas dos professores no desempenho da tarefa docente, às mudanças no campo profissional, às exigências impostas pelas novas configurações, sociais e educacionais, além das reformulações nas políticas e práticas de formação.

Ao discutir o modelo de formação de professor baseado na racionalidade técnica, Nóvoa (2002 apud SOUZA, 2006, p. 33), salienta que:

[...] não se pode restringir a prática educativa, a vivência escolar e os princípios técnicos e racionais, porque os sujeitos e atores que constituem o cotidiano escolar conclamam novas formas e pressupostos que referendam a prática docente e os processos de aprendizagem.

Nóvoa (2002 apud SOUZA, 2006, p. 34) observa ainda que “[...] a implicação desse modelo parte de uma desqualificação e desvalorização da profissão docente, visto que se aumenta o controle social e técnico sobre a pessoa do professor e da profissão [...]”. Alguns autores, opondo-se ao modelo da racionalidade técnica, apresentam a raciona-

lidade prática considerando o professor como um prático, autônomo, capaz de refletir e intervir na realidade.

Para Imbernón (2006, p. 39), a formação nesse modelo apoia-se na reflexão dos sujeitos sobre sua prática.

Trata-se de formar um professor como profissional político-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Nota-se que há uma variedade de concepções sobre formação de professores, mas nenhuma delas, até então, concentrou suas pesquisas e análises na formação enquanto processo intrínseco ao sujeito.

Para Freire (1996, p. 25), “[...] formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

O autor afirma ainda, ser importante que,

[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 24 -25)

Nesse sentido, Freire (1996) explica que a formação de professor nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita como muitas ajudas: dos mestres, livros, aulas, etc., mas depende sempre de um trabalho pessoal.

Para o estudioso da formação Bernard Honoré (1980), a palavra formação, tal como é hoje em dia empregada, se refere principalmente à atividade. O autor fala que, de fato, existem muitas definições sobre formação e muitas atividades relacionadas à formação (a exemplo, formação continuada, permanente, inicial, em serviço...), mas não há uma “ciência da formação” que contemple a formação na perspectiva de sua constituição, no que se refere à interioridade do sujeito.

Para Honoré (1980, p. 20),

A formação pode ser concebida como uma atividade pela qual se busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do

exterior, logo interiorizado, possa ser superado e exteriorizado de novo, chegando a uma nova forma enriquecida, com significado para uma nova atividade.¹

Nessa direção, Honoré (1980) pensa a formação como interexperiência, isto é, experiência de formação e experiências formativas.

Para Macedo (2009), não cabe pensar a formação como coisa do exterior, como ação para complementar, reajustar, retificar existências, procedimentos inerentes às pedagogias engessantes.

Assim, o autor compreende a formação como fenômeno interno próprio do sujeito que está intimamente relacionado por ele e pelas relações que estabelece com o seu entorno, seu contexto, seu mundo.

Nessa perspectiva, Macedo (2009, p. 7) destaca a formação como um fenômeno que solicita “[...] a dimensão ética e política no sentido de compreender o processo de aprendizagem formativa envolvendo uma relação muito mais complexa”.

108 Josso (1988) discute a formação e o lugar que tem as experiências neste processo para a transformação das identidades e subjetividades. Pensa a formação enquanto processo que se conecta às experiências construídas ao longo da vida através das singularidades das histórias de vida.

[...] formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza. (JOSSO, 1988, p. 44)

Dominicé (1988, p. 25) compreende a formação como uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida. Ele enfatiza que:

A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, dos que acompanham os momentos marcantes, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos, competentes e darmos sentido ao nosso trabalho.

1 “La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.”

Nóvoa (2001, p. 10) destaca que “a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossas idéias de futuro)”.

Para este autor, “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1997, p. 26)

Os estudos e pesquisas sistematizadas por Dominicé (1988), Freire (1996), Honoré (1980), Josso (1988), Macedo (2009), Nóvoa (1997), entre outros, marcam um novo movimento de compreensão da formação de professores, uma vez que estes trazem para o centro do debate a formação em si e colocam o sujeito como protagonista deste processo.

Nesse sentido, cabe pensar os processos formativos sob bases filosófico-epistemológicas que se coadunem com o que vem sendo defendido por estes estudiosos do fenômeno da formação.

Comungando com as ideias defendidas por esses pesquisadores a respeito da formação vamos pensá-la a partir de um contexto específico: o da formação de professores em exercício, apontando a multirreferencialidade, enquanto epistemologia social da formação, como caminho possível para mudanças nas concepções e práticas de formação.

109

Formação de professores em atuação: sentidos, significados e implicações político-formativas

O que significa formar professores em atuação? Parece que a questão já possui uma resposta óbvia: qualificar professores que já estão em efetiva atuação do magistério. Porém, se examinada com mais atenção e cuidado, vê-se que há por trás dessa aparente evidência aspectos mais amplos e complexos, como, por exemplo, os sentidos da formação para esses profissionais da educação e o significado político-social e existencial do processo de formação.

Ademais, a opção em argumentar a ideia de formação de professores em atuação, vai ao encontro segundo Macedo (2012) em uma das suas aulas, de uma perspectiva que inflexiona o significado dessa condição formativa, aproximando a formação da perspectiva da

ação. De uma ação que centrada na profissionalização como um ato multimediado e político, perspectiva o professor, por exemplo, como instituinte de atos de currículo entre outros.

As propostas de formação de professores em atuação surgem a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no ano de 2002.

À parte todas as críticas que possamos fazer à temporalidade, organização curricular, condições objetivas, institucionais, às relações entre os órgãos públicos e as instituições agenciadoras dos programas de formação de professores em atuação, do ponto de vista político-social é possível reconhecer, de imediato, a importância desses processos de formação se tomamos como base os números apresentados pelo Ministério da Educação (MEC).

110 “De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram”. (BRASIL, 2009) Em face disso, o MEC lança em 28 de maio de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, cuja intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores de um quantitativo de 600 mil que já atuam na educação básica e ainda não são graduados. O Plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6755/09, que prevê um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

Em que pesem as críticas feitas pelas mais variadas entidades (Anfope, Anped, por exemplo) do campo da educação às políticas de formação de professores no Brasil, principalmente no que diz respeito ao perfil do profissional a ser formado e o *locus* dessa formação, a significação política e social dos cursos de formação de professores em exercício é incontestável. Mesmo que oficialmente não se tenha nenhuma indicação concreta dos desdobramentos dessa formação sobre a prática pedagógica desses profissionais bem como possíveis transformações nos cenários escolares, os próprios professores em

formação depõem favoravelmente sobre o valor dos cursos oferecidos a partir desses programas.

A partir de uma pesquisa de doutorado² que vem sendo realizada por uma de nós, em uma instituição de ensino superior no interior do Estado da Bahia, é possível comprovar a relevância político-social do Programa de Formação de Professores por meio de depoimentos dos próprios sujeitos em formação.

*O resultado, o retorno foi... não digo de imediato, mas ao longo do curso, do meu trabalho... como já tinha dito a senhora na parte que toca o trabalho com a autoestima, quer dizer entre meus colegas professores. Até então entre meus colegas professores não tinha aquele valor. Meus colegas são quase todos de nível superior só que na área de Letras, Inglês, Português, alguns de Geografia e eles... nas reuniões dos eventos escolares... eles... predominavam sua fala, na produção de eventos. O que eles queriam, eles conseguiam porque os outros, nível 1. E para as outras áreas não tinham um certo valor. **E a partir do momento que estávamos aqui estudando, aqui já levantando informações, transformações em relação ao curso, a experiência de colegas eu comecei a notar que estava mais sendo ouvido, valorizado em minhas ações. Isso aí foi... eu notei já em meados do curso. O respeito ... até com a comunidade escolar, perante os pais, os colegas, os alunos. Logo a gente tinha mais segurança para trabalhar os conteúdos [grifo nosso].** (Professor-Estudante A)*

111

As mudanças geradas pela formação desses professores que já estão em exercício da docência não são apenas do âmbito do sujeito, mas também do contexto escolar em que eles estão imersos, nas relações entre os seus pares, na sua relação com o conhecimento de sua área de atuação e a forma de trabalhá-los em sala de aula, assim como na relação com os alunos e os pais. Portanto, o raio de ação extrapola o universo da sala de aula.

Além disso, há mudanças intrínsecas aos sujeitos que repercutem na sua própria história de vida. Para além de formar o profissional com domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos de sua área, processos formativos dessa natureza provocam também, mesmo que sem intenção deliberada, uma formação política e social e têm uma valoração que somente cada sujeito pode dimensionar.

² Pesquisa intitulada Atos de currículo e re-existências epistemológica e formativa: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação.

Essa foi a primeira oportunidade em minha vida de fazer um curso de licenciatura. (Professor B)

[...] depois deste curso [...] os horizontes realmente abrem é tanto que lá estou desenvolvendo outro projeto agora respaldado assim na universidade [...]. (Professor C)

Hoje sou outra pessoa. Na sala de aula, no relacionamento com meu aluno... eu estou bem mais sensível...além da minha formação era também eu sair um pouco, ver outras coisas, eu queria ter autonomia, fazer um pouco as coisas sozinha. (Professor D)

Formação e vida, portanto, vão se entrecruzando, de modo que, não é mais possível separar uma e outra.

Do ponto de vista formativo, há uma série de aspectos que poderíamos abordar, mas vamos nos deter, a princípio, nos sentidos desses processos tanto para o sujeito que se forma como para os formadores desses professores que chegam à Universidade com essa peculiaridade que é a experiência com a docência.

112 É preciso refletir sobre quem é esse professor que chega à Universidade em busca de formação. O que ele anseia? Que valor possui a formação para os professores em exercício? Que saberes eles trazem consigo? Não só em termos cognitivos, mas no que diz respeito à experiência, a história de vida, ao contexto geográfico e social do qual faz parte, ao seu universo cultural, às suas potencialidades e dificuldades mais visíveis, ao seu ambiente de atuação profissional.

Que sentido tem para os professores estar em exercício da docência e, simultaneamente, em processo de formação? Que implicações essa característica traz para o processo ensinoaprendizagem em que esse sujeito se encontra? Como o professor-formador, percebe as especificidades apresentadas pelos professores em formação? Que percepção esses professores têm de si mesmos, da docência, da educação, da Universidade e dos professores-formadores?

A reflexão em torno dessas questões e a busca por compreendê-las tem desdobramentos sobre o processo formativo destes sujeitos.

Em defesa de uma formação que não seja nomotética, monolítica e simplista propomos pensar este processo numa perspectiva complexa, idiográfica, multirreferencial, o que implica colocar o ator social no centro da formação. Do contrário, corre-se o risco de recair nos modelos

aplicacionistas tão criticados ao longo da história da educação e que, indubitavelmente, não conseguem mais dar conta da complexidade de nossa sociedade e das demandas educacionais emergentes.

Como destaca Antunes (2004, p. 270),

A Universidade está sendo questionada quanto a sua potencialidade ‘de preparar bons professores e continuar a exercer a sua ação formativa no decurso da chamada formação contínua’ (ALARCÃO, 1996, p. 26), pois ainda existe uma demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada, além da desconsideração quanto aos saberes produzidos no contexto escolar, ocasionando as reclamações dos professores quanto a utilidades do que se aprende nos cursos de formação, pois a prática é sempre muito diferente. As realidades diferenciadas são deixadas de lado em nossos currículos e a prática do professor também.

Como pensar, então, a formação de um professor que já exerce a profissão sem ouvir a sua vivência em educação? Sem incluir no cenário da formação, no movimento curricular, narrativas, práticas e saberes desses profissionais? Como pensar os *atos de currículo* sem considerar que os sujeitos em formação também são construtores de “atos de currículo” que têm influência sobre esse processo formativo? Como negar, secundarizar ou descartar a experiência, se esta é a maior marca desses sujeitos?

E mais, esses sujeitos continuam, apesar de toda experiência que apresentam, sendo excluídos enquanto atores sociopedagógicos do seu próprio processo de formação, posto que os currículos são construídos, muitas vezes, sem a escuta sensível desses sujeitos, sem uma análise mais próxima dos espaços educacionais em que esses professores trabalham e, muitas vezes, sem a abertura e flexibilidade necessárias a um currículo mais formativo.

Além disso, ao longo da formação de professores, os atos de currículo têm se voltado para uma formação científico-acadêmica que pouco ou nada se afinam com as reais necessidades dos professores, do conhecimento e dos processos de organização que somente o trato com o saber escolar exige.

O que se percebe ainda de forma marcante nas propostas de formação de professores em atuação, é uma compreensão da formação como um processo em que um sujeito com mais competência forma outros sujeitos que apresentam menor competência no exercício de uma dada

função. Essa é uma visão reducionista, linear e monorreferencial que pouco tem de formativo. Assim, é preciso compreender que,

[...] as modalidades de formação se fazem de fato formativas quando engrandecem de algum modo os sujeitos a quem se destinam, quando acrescentam em conhecimentos, em saberes, em sabedoria; quando trazem respostas para suas inquietações; quando remetem a inquietações outras. Em qualquer situação o que está em jogo é sempre a possibilidade de responder ou mobilizar uma necessidade.

Nesse sentido é que se destaca a importância de se assumir o estudo e a pesquisa do fazer docente no âmbito dos processos formativos, buscando saber o que o professor faz? Como faz? Porque faz desse jeito e não de outro? Se há possibilidade de fazer diferente, enfim, conhecer, adentrar o cotidiano do professor que já está na escola, na sala de aula. Este parece ser o caminho mais viável para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, para fazer da escola um lugar onde todos aprendem, ensinam e se formam. (PRADO; SOLIGO, 2008 p. 46)

114

Nesse sentido, é importante ouvir o professor em formação, percebê-lo como pessoa humana, profissional, aprendiz, mas também ensinante; um adulto aprendiz e não um simples aluno. Esse professor que nos chega tem uma identidade pessoal e profissional, tem história de vida, anseios, objetivos bem delineados, sabe porque está imerso nesse processo. Tem ideias, concepções, posições, proposições, que precisam e merecem ser acolhidas, compreendidas, mediadas e enriquecidas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior defendem que não basta que o professor aprenda e saiba fazer, é preciso que o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz. Isto se constitui, então, em um alerta para as instituições formadoras pensarem sobre o currículo e as práticas de formação, bem como o que vem sendo considerado como fundamental na hora de trabalhar com esses profissionais.

“A formação do professor hoje precisa estar em sintonia com o mundo de mudanças rápidas e com as exigências postas por esse processo”, nos afirma Ribeiro (2004, p. 119). E mais, para esse estudioso da formação de professores, nós, professores de professores, ou se preferirmos, formadores, precisamos olhar para a nossa prática

de forma crítica. Podemos, a partir daí, transformar o nosso próprio processo e viver a busca da diversidade e do respeito à pluralidade na nossa prática docente, na forma como pensamos nossas aulas, os nossos procedimentos avaliativos, os conteúdos que elegemos como imprescindíveis, os nossos paradigmas, muitas vezes herméticos e inabaláveis, as nossas ilusórias verdades incontestáveis.

É inegável que a formação de professores para a escola do século XXI exige propostas educativas que se adequem a esse momento histórico-social. Porém, alerta-nos Ribeiro (2004, p. 120), “[...] essa formação pode ser asfixiada nas suas possibilidades mais criativas e inovadoras se as propostas forem demasiadamente esquematizadas e rígidas [...]” o que, de modo algum, retira o lugar e a importância de se ter bem delineados bases e princípios que norteiem essa formação. Fala-se aqui de uma flexibilidade saudável e fundamental a toda proposta curricular e formativa que se pretende emancipadora.

O professor-formador no contexto da formação

115

Provocados a pensarmos sobre quem é o sujeito em formação, cabe indagarmos sobre o sujeito que forma, ou seja, o formador, melhor dizendo sobre nós, professores-formadores. E aí questionamos, de forma mais central, o papel do formador ante esses sujeitos e sua formação, bem como as competências que ora são exigidas a quem trabalha diretamente com esse público.

“Afim, quem forma quem?” (PRADO; SOLIGO, 2008, p. 17) É o formador que forma o formando ou o formando que forma o formador? Paulo Freire (1996, p. 23) resolve, ao menos teoricamente, essa querela ao afirmar-nos 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.”

Porém, convém uma provocação: em que medida compreendemos a formação nessa perspectiva complexa, dialética, dialógica, humana, política, ética e estética apresentada por esse educador brasileiro?

Que abertura possuímos para nos permitir (re)construir nossa compreensão de formação e, conseqüentemente, nossas práticas ditas

formativas? Formativa para quem? Para o professor que intencionamos formar ou para nós, formadores?

A formação não se constitui em um fenômeno exterodeterminado como é comum ser concebida, mas é algo do âmbito do sujeito. Portanto, por melhores que sejam as intenções nossas enquanto formadores, é o próprio sujeito que irá construindo essa formação no diálogo, na reflexão consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Contudo, isso não significa responsabilizar exclusivamente o formando pelo processo e tudo o que ao longo deste acontece, nem deixá-lo à deriva. Mas, compreender que não é um processo de poder de um sobre o outro e sim, uma coconstrução.

116 Seguindo a linha de provocação das nossas compreensões acerca da temática em pauta, é importante indagar ainda: o que significa ser professor-formador? Que imagem elaboramos de nós mesmos? Que fundamentos orientam nossas ações? O que um formador de professores deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar? Estaria a formação do formador incluída nos planos de desenvolvimento da instituição na qual ele atua? Estamos evoluídos o suficiente para compreendermos que sempre necessitamos aprimorar nossa formação em algum aspecto? Que aspecto de minha formação não é suficiente para dar conta de minhas ações como formador de professores?

É incontestável que professores-formadores de professores têm características e papéis semelhantes a todo e qualquer formador, mas é igualmente irrefutável o fato de que precisam apresentar competências específicas de atuação nesse campo, pois a natureza e a especificidade da licenciatura assim exigem.

Sob este aspecto assentam-se grandes polêmicas. Todavia, reconhece-se que, do mesmo modo que se pensa na formação continuada do professor da educação básica e em que professor formar, deve se pensar em processos formativos dos formadores, o que. Segundo Mizukami (2006, p. 3) “[...] a literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência vem trazendo contribuições importantes a esse respeito”.

Segundo esta autora, não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente

envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica.

Novas tarefas vêm sendo propostas e novos desempenhos têm sido exigidos de formadores de um modo geral e, de forma acentuada, aos formadores de professores. Porém os formadores de professores com formação e atuação próprias da concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos que irão oportunizar processos formativos sob uma nova visão. Esta contradição, na dinâmica cotidiana dos cursos e programas de formação de professores, principalmente de professores em atuação, tem gerado situações bastante delicadas de se lidar à medida que o público com o qual esses formadores trabalham, diariamente, apresenta postura de profissionais com visão crítica e política do processo formativo – o que, muitas vezes, desencadeia posições nada submissas aos atos de currículo constantes no processo de formação. Não é incomum a atitude de questionamento dos professores em formação quanto a aspectos que vão desde a política de formação, às ações das agências públicas até a aula do formador.

Assim, é preciso, antes de tudo, superar essa contradição notória entre as bases de formação do formador e as bases exigidas para os novos processos formativos. Como enfatiza Mizukami (2006, p. 7-8),

[...] Se, por um lado, os formadores percebem os limites e dificuldades do paradigma da racionalidade técnica e procuram superá-los pela adoção de um novo paradigma, por outro eles têm toda uma formação e prática pedagógica que lhes garante autonomia e segurança no desenvolvimento de suas atividades, o que lhes dificulta aderir integralmente à nova concepção, assim como operacionalizar de forma pertinente seus cursos/disciplinas a partir de uma nova forma de compreender e de interferir em processos formativos da docência.

Pode-se dizer, segundo a autora, que,

[...] de maneira geral, não há preparação formal para o formador, que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência e ficando a formação do formador na dependência de como cada instituição a concebe e como esta formação é ou não contemplada no plano de desenvolvimento da instituição.

No tocante à produção acadêmica sobre a formação do formador, mesmo que de forma tímida, já se tem algumas coisas produzidas que vão se constituindo em norte para investimento em processos formativos dos formadores.

Porém, pensar a formação de formadores de professores sob tais enunciados requer uma mudança paradigmática e, conseqüentemente, uma nova compreensão sobre os processos formativos, em especial, dos professores em exercício que, nos últimos seis anos, vem se constituindo em importante tarefa profissional para o conjunto de formadores de professores das instituições de ensino superior.

Em face destes imperativos que vêm sendo postos à formação de um modo geral e das novas configurações sociais, das estruturas institucionais, da produção do conhecimento científico, das concepções de mundo, homem, sociedade; do fenômeno educativo e da dinâmica das relações humanas, é que propomos um olhar multirreferencial sobre a formação, e no caso específico dessas reflexões, a formação de professores em exercício.

118

A multirreferencialidade e o fenômeno da formação

Tal proposição se deve ao fato de compreendemos que esta concepção epistemológica e metodológica articula-se ao que vem sendo colocado no campo da educação nas últimas décadas e pelos princípios em que essa abordagem se assenta.

Assim, olhar a formação de professores em exercício sob lentes multirreferenciais significa libertar-se de ideias e práticas simplificadoras, herméticas, unívocas, sectárias posto que o ato de formação seja do âmbito da complexidade.

Pensar as instituições educativas e a formação sob a abordagem multirreferencial exige:

[...] uma leitura plural desses processos tanto em sua natureza teórica quanto prática; uma reflexão sob diferentes pontos de vista, o que implica tanto em visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas em função mesmo do uso de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24)

Isto não significa, contudo, transformar a formação em um espaço/tempo de ecletismos desvairados, mas perceber que se trata de um processo que se constrói num movimento de inter-relações em que estão sempre presentes a contradição, a ambiguidade, o conflito, as tensões, haja vista referirem-se a características que são próprias do humano. A formação é um fenômeno humano.

Falar de multirreferencialidade na formação de professores em atuação implica colocar lado a lado os diferentes fatores que intervêm sobre esse processo.

Um exemplo pode ser como a formação de professores em atuação diz respeito, ao mesmo tempo, a uma leitura histórica e do aqui e agora como a uma leitura psicossocial, política, epistemológica, ética, estética, antropológica e pedagógica.

Para Ardoino (2003 apud BORBA, 1998, p. 12), “[...] a multirreferencialidade na análise dos fatos, das práticas, das situações, dos fenômenos educativos e formativos [...]” não é adepta da lógica do descartes, nem se coaduna com os reducionismos, as monorreferências, as miopias de toda ordem. Ela busca, sobretudo, o diálogo intercrítico, o entredois, as relações, as possibilidades de colaboração e de criação.

Para Macedo (2002, p. 136), “[...] multirreferencializar é uma forma de crítica face aos processos homogeneizantes, fragmentadores e silenciadores [...]”. Nesse sentido é que realçamos a importância da pluralidade das linguagens, da atitude relacional e relativista, da conjugação (sem postura pretenciosa de totalidade ou apreensão dos fatos e/ou da realidade) para interpretar, compreender ou desvelar esse processo chamado formação. Uma postura multirreferencializada sobre todo e qualquer fenômeno requer a adoção da “[...] linguagem (e sua multiplicidade) como centralidade da ação”. (MACEDO, 2009)

Como nos afirma Ardoino (1998, p. 41), a multirreferencialidade não quer

[...] fornecer uma ‘resposta’ à complexidade constatada com a qual permanece intimamente ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada do objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindíveis [...].

Em síntese, conceber a formação de professores em exercício sob um olhar multirreferencial implica começar por compreender que a formação desses profissionais começa antes mesmo deles estarem na Universidade e não se esgotam neste espaço. A formação é um *continuum* e se processa ao longo da vida de todo sujeito. Requer que se perceba e compreenda esses sujeitos na sua existencialidade; como seres que pensam, sentem e agem. Por isso, a formação sempre vai se constituir em espaço/tempo de aceitações e resistências; de consensos e dissensos; de transgressão ao pré-estabelecido; de autorização do sujeito que se forma mesmo que o currículo deseje conduzi-lo em sentido contrário.

120 Conceber e desenvolver processos formativos multirreferencializados necessita postura recursiva de quem se encontra na direção deles, um voltar-se para o próprio processo e para si mesmo a fim de aceitar as próprias limitações, a desestruturação que mudanças dessa ordem podem provocar. Do reconhecimento das dificuldades em lidar com os nossos saberes, mas também com os não saberes. Da aceitação do desafio de nos expormos, da assunção de nossas fragilidades teóricas, epistemológicas, filosóficas e didáticas. De lançar-se, às vezes, ao desconhecido. Da consciência, como reforça sempre Paulo Freire, do nosso inacabamento.

Uma postura multirreferencial no contexto da formação contrapõe-se a toda e qualquer forma de autoritarismo, intolerância, irreduzibilidade e prescrições apriorísticas, pois “o que as pessoas procuram nem sempre é o que se acha bom para elas.” (informação verbal)³

Assim, ao pensar a formação do professor que já está no efetivo exercício da docência, vale o questionamento de Nascimento (2003, p. 1): “que querem os professores ante a formação?” E não esqueçamos que a história de vida deles, as suas experiências pessoais e profissionais, o cotidiano da escola que atuam, seus pensamentos, narrativas, saberes, mesmo que ainda sejam pseudosaberes para a academia, estão encharcados de sentidos para esses sujeitos e para o ato de formar.

Assumir-se como formador que compreende a formação multirreferencializada é trazer para dentro do processo formativo as múltiplas

3 Informação fornecida pelo professor Dr. Guy Berger (Universidade de Paris VIII) em Palestra sobre Universidade, Formação e Mundialização, proferida no Auditório I da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia na cidade de Salvador, em 28 de setembro de 2009.

linguagens que constituem o homem e seu existir. É transformar a experiência em dispositivos de formação,⁴ provocando o diálogo entre teoria e empiria. É romper com as fronteiras do conhecimento impostas por uma ciência e uma pedagogia “ortopédicas”. Implica compreender o sujeito da formação em seu processo existencial, em sua forma de *ser* e *estar* no mundo. É pensar a formação sempre como *dever*, como campo de possibilidades e de ação humana.

Considerações finais

Os estudos e discussões sobre a formação têm contribuído para refletirmos sobre as políticas, os currículos e as práticas de formação, mas todos eles pensando a formação relacionada a um ofício. Nesses cenários, a ideia de formação ganha múltiplos sentidos, o que dificulta, sobremaneira, o aprofundamento e a compreensão acerca desse fenômeno que é muito mais amplo e complexo.

Dada às múltiplas compreensões que se tem sobre formação e pelo fato desta ser um processo muito mais subjetivo do que objetivo, ela não deve ser algo prescrito. Compete ao coletivo de sujeitos que têm por responsabilidade pensar um currículo para uma dada formação, considerar o contexto, a historicidade, a cultura, os sujeitos e suas histórias de vida, bem como a natureza ético-política que esse fenômeno exige. Nesse sentido, por mais que se assuma uma perspectiva de formação, não há receituário para se pensar e fazer a formação.

A formação é sempre *dever*, movimento, processo. É um fenômeno próprio do humano, por isso apresenta como característica o inacabamento, a complexidade e a multirreferencialidade.

Por ser um fenômeno humano, qualquer projeto de formação trará, implícita ou explicitamente, uma ideologia. Pensar, debater e promover a formação em qualquer espaço ou tempo requer sempre a assunção de posicionamentos, a tomada de decisões e a defesa de uma compreensão sobre o que seja formação.

Nesse sentido, assumimos a multirreferencialidade como base epistemológica importante para compreensão da formação, o que não quer dizer que esta opção seja o único caminho, mas uma outra maneira

⁴ “São formas e artefactos pedagogicamente projetados e construídos, que podemos denominar detecnhumanidades a serviço da formação [...]”. (MACEDO, 2009)

de pensar e experienciar a formação, o que pressupõe um projeto de formação consubstanciado em uma escolha político-epistemológica e a tradução dessa compreensão nas ações dos formadores, assim como nos atos de currículo constitutivos da formação.

Embora comunguemos da ideia de que a formação é um fenômeno do âmbito do sujeito, não podemos negar as possíveis implicações que tanto a concepção de formação que o formador possui quanto os atos de currículo deste têm sobre o processo formativo dos atores sociais, uma vez que os atos de currículo traduzem conhecimentos selecionados como fundamentais para a formação desses sujeitos.

Compreender a formação sob perspectiva multirreferencial é mais uma possibilidade de tensionar esse fenômeno complexo e não a proposição de um novo modelo salvacionista tão ao gosto das políticas curriculares. Cabe aos sujeitos implicados com processos formativos escolher e trilhar os caminhos que melhor conduzam a uma formação encharcada de sentidos tanto para quem forma quanto para quem é formado.

122

Referências

- ANTUNES, Helenise Sangoi et al. Professor reflexivo. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 45-78.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 67-89.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Apresentação*. In: _____. *Plano Nacional de Formação de Professores*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=971>. Acesso em: 19 jun. 2012.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FUNGER, Mathias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 56-78. (Coleção Cadernos de Formação, nº 1).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HONORÉ, Bernard. *Para uma teoria de la formación*. Madrid: Narcea, 1980.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FUNGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 83-98. (Coleção Cadernos de Formação, nº 1).

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. Atos de Currículo: formação em ato? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: DIFERENÇA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO, 4., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2009. p. 45-89.

_____. Avaliação na formação como atos de currículo: compreendendo e acompanhando sujeitos em aprendizagem formativa. In: EPENN: EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO SOCIAL, 19., 2009. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2009. p. 1-11.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 13 jan. 2009.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. *O que querem os professores ante a formação continuada?* Itinerâncias, produção de sentidos e autorias nas narrativas docentes. 2003, 145 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. (Temas de Educação)

_____. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, n. 142, maio 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Quem forma quem, afinal? In: VINCENTINI, Adriana Alves Fernandes et al. (Org.) *Professor-Formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 20-44.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 76-92.

SOUZA, Eliseu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

Análise institucional curricular: um processo transdutivo, em um campo de coerência instituinte

Maria de Lourdes O. Reis da Silva

125

Introdução

A Análise Institucional (AI) curricular perpassa por uma compreensão do currículo como uma instituição que se configura em um campo de construção de saberes educativos e formativos (teóricos e da prática), espaço de contestações e vítima de pressões sociais, que permite a emergência da intercrítica como possibilidade para compreender as singularidades da ação educativa. No processo de instituição do currículo é construída uma rede de significados que, apesar de influenciada pelas pressões externas ao contexto escolar, por ações prescritivas e comprometidas com ideologias dominantes, cria um espaço de reflexões na expectativa de que sejam inseridas na sua práxis as distintas justiça sociais que necessitam ocupar os seus espaços na sociedade. Dessa forma, a análise da práxis curricular contribui para a compreensão de suas possibilidades como caminho formativo vivencial e como força impulsionadora da justiça e do bem-estar social para a formação de sujeitos críticos, formadores de opinião e que possam contribuir para uma sociedade justa.

Ao considerar que o currículo escolar pode ser pensado na sua práxis como um ente institucional dotado de possibilidades transdutivas e potencializáveis, apresento aqui uma proposição para a AI curricular tomando o movimento instituído-instituente como campo de coerência para um processo transdutivo. Trago, inicialmente, o conceito de transdução, que se constitui como centralidade deste trabalho de reflexão propositiva, tomado da biologia por René Lourau e introduzido nas suas elaborações conceituais e experienciais. E alguns aspectos históricos e conceitos mais fundamentais para uma AI curricular; salientando que este é um campo extremamente dinâmico e que pode, em dado momento, precisar lançar mão de conceitos já formulados historicamente, como também refletir/construir outros que venham contribuir para a elucidação de questões cruciais do processo de análise.

126 O que é, então, a transdução no contexto da AI? É um conceito que Lourau discute a partir de finais dos anos 1990, que, segundo Guillier (2004, p. 2) representaria o abandono da lógica da contradição, na abordagem que estruturou o campo de coerência da AI, a partir da dialética hegeliana, na qual se apoia a noção de instituído/instituente. Essa discussão se deu a partir do fato de que o conceito de transdução se apoia numa filosofia da imanência, ou seja, a evolução de um acontecimento a partir de si mesmo; considerando a possibilidade ou a impossibilidade de se compatibilizar os dois conceitos (instituído/instituente – transdução) no campo de coerência da Análise Institucional.

Quanto à análise, “é, ela mesma, definida como um processo coletivo, do qual cada um deve poder se apropriar, em situação. Eis porque sua metodologia se esgota em quatro noções: os analisadores, a demanda, a encomenda e as implicações”. (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 24) A partir da reflexão sobre os principais conceitos da AI, inicio uma discussão sobre a possibilidade de articulação, conexão, coexistência da relação instituído/instituente – transdução.

O sistema de referência teórico é, por sua vez, a definição do campo de análise, que é operacionalizado na situação de pesquisa. Nesse campo, a encomenda é a análise das implicações que se atualizam no movimento coletivo da intervenção. “Os conceitos de encomenda, demanda, implicação, dispositivo, autogestão, assembléia geral, analisador, desarranjo, restituição, transversalidade e transversalidade etc.

funcionam, em um campo de análise, como referências cintilantes”, que potencializam um novo conhecimento. (LOURAU, 1997, p. 11)

A análise institucional: aspectos históricos e conceituais

A AI passa a figurar como disciplina autônoma, campo de estudo e de produção de conhecimentos, a partir de 1970; em 1973 insere-se nas ciências da educação na Universidade Paris VIII, e, segundo Lourau (1993, p. 10) “[...] se situa no prolongamento do ‘escândalo psicanalítico’ e, ao mesmo tempo, tenta explorar um outro campo de coerência, o de uma certa sociologia [...]”.

Mas os institucionalistas entram em cena com as suas reflexões sobre o contexto político que levou ao poder um governo conservador a partir do movimento de Maio de 1968, movimento este, que gerou sérias reflexões e posicionamentos no mundo inteiro, situando esses acontecimentos como um marco inicial da construção da identidade da AI. O Maio de 68 se configurou como um movimento romântico, jovem e contestador, que questionava o sistema econômico-social-político vigente considerado opressor e desumano. Portanto, intolerável principalmente pela juventude que sonhava com uma sociedade de princípios igualitários, promotora de reciprocidade solidária entre os indivíduos.

Esteve também, carregado de esperanças utópicas, sonhos libertários e surrealistas, ‘explosões de subjetividade’ (Luisa Passerini), em resumo, do que Ernst Bloch chamava Wunschbilder, ‘imagens-de-desejo’, que são não somente projetadas num futuro possível, uma sociedade emancipada, sem alienação, reificação ou opressão [...], mas também, imediatamente, experimentadas em diferentes formas de prática social: o movimento revolucionário como festa coletiva e como comunidades humanas livres e igualitárias, a afirmação partilhada da sua subjetividade [...]. (LÖWY, 2008)

Esse movimento contestava os valores e as ideologias da sociedade industrial, da modernização/massificação, das linhas de montagem que até hoje inspiram, no seio de muitas instituições educacionais, a produção de sujeitos em série. A década de 1960, pelo que foi vivenciado

em todo o mundo, com toda a irreverência das expressões juvenis e subversivas, como uma sucessão de reações em cadeia, foi, portanto, o momento seminal para o surgimento da AI, movimento que busca analisar de modo implicacional, o ser no mundo, no seu contexto de atuação e de produção de saberes.

Outro acontecimento importante dessa década foi a busca por uma pedagogia institucional, cujas origens remontam às ideias de Freinet e se inspira na psicoterapia institucional, contribuindo para que a escola passasse a ser encarada como uma instituição e um campo privilegiado de elaboração teórica e prática da AI. A partir de então, a noção de instituição faz parte das discussões entre os fundadores da pedagogia institucional e da AI. Para Hess e Weigand (2005), o institucionalista é um pesquisador observador-participante, com um grau de implicação que lhe permite construir o campo que estuda.

128 Instala-se, então, um novo campo de coerência da AI apoiado na categoria da contradição movimentando-se, segundo Lourau (1993, p. 11-17) em cinco níveis de reflexões: a preocupação com a coerência e com a multirreferencialidade; o conceito de *instituição*; o comprometimento político, com o conceito de autogestão; a noção de implicação; a suposta objetividade e neutralidade da ciência. A consequência destas reflexões é a emergência de um sujeito que se implica a tal ponto com o seu objeto e com o seu campo de pesquisa, que “[...] não abre mão e sabe que não pode desconsiderar a sua experiência anterior, a sua história de vida e formação [...]”. (SILVA, 2009, p. 50) O posicionamento oposto é a desimplicação, uma busca pela neutralidade; ao passo que a implicação possibilita a vivência de uma hermenêutica densa, que contribui para a construção de conhecimento sobre fatos e experiências observadas, instituídas e instituintes, em um movimento de atualizações constantes.

Analisando algumas dificuldades iniciais pelas quais passou a AI, Hess e Weigand (2005, p. 9) afirmam: “a sócio-análise era o grande rito de iniciação da AI. Atualmente, é um procedimento entre outros. A etnografia é também importante. Acreditar no monopólio do procedimento da socioanálise foi um erro, mas um erro constitutivo da escola institucionalista”. Ao se constituir como campo de estudo e de análise, a AI passa, então, por duas fases decisivas: uma em que tinha como único modelo de análise a intervenção; e outra em que os atores

institucionais experimentam a autogestão pedagógica, realizando, eles mesmos, o processo de análise.

Contudo, nos importantes espaços de análise interna, a um dado momento é colocada a necessidade de recorrer à intervenientes externos, para esclarecer certas situações de bloqueio. Encontramo-nos, então, numa espécie de superação dialética da contradição, entre análise interna e análise externa. A intervenção ocorreria num processo de análise interna. (HESS; WEIGAND, 2005, p. 11)

Em sua itinerância histórica, a AI tem demonstrado vitalidade e capacidade para renovar-se conceitualmente e de considerar os jovens estudantes como autores, atores animadores do movimento e compositores do quadro teórico do movimento, conforme demonstra a revista intercultural e planetária de AI, *Les irrAiductibles*, editada pela universidade Paris VIII, que traz estudos sobre análise institucional e política, análise interna, uso do diário, os dispositivos, entre outros.

Principais conceitos desenvolvidos pela análise institucional para análises internas

129

A AI desenvolve conceitos que orientam o processo de análise para a compreensão de fenômenos que estão contidos nos espaços sociais formadores de identidades, com suas ideologias e suas vinculações histórico-vivenciais, culturais e políticas. A compreensão e a distinção entre os conceitos é indispensável para o desenvolvimento da prática da AI, no sentido de compreender que o trabalho do analista não está focalizado no método, mas no contexto da análise, no sentido de compreender as implicações, as desistências e os silenciamentos, provocando a emergência de rupturas dos esquemas conservadores e centralizadores de práticas sociais inibidoras da expressividade dos sujeitos. Construindo, dessa forma, saberes e experiências com novos comprometimentos, eleitos a partir de decisões compartilhadas em que os sujeitos se inserem nesse processo em uma atitude de autoanálise trazendo à tona o que estava no campo do não-saber/poder/querer, portanto, do não dito.

Esses silenciamentos se constituem em processos altamente danosos para as instituições, porque agem de modo camuflado, no campo

minado de relações conflituosas que se apresentam como sintomas do clima institucional, constituído por fenômenos subjetivos e potencializáveis na prática cotidiana; como um entrecruzamento de intenções, saberes e de práticas que criam e sustentam a instituição, bem como instituem espaços desviantes de seus propósitos.

A instituição

O conceito de instituição, que comporta normas e relações sociais reais, faz parte da estrutura simbólica dos grupos, pertencendo a todos os níveis de análise e cujo “[...] conteúdo é formado pela articulação entre a ação histórica de indivíduos, grupos, coletividades, por um lado, e as normas sociais já existentes, por outro [...]”. (LOURAU, 2004, p. 71) Existe uma dimensão institucional, cenário e campo de intervenção, um “cruzamento de instâncias”, que movimenta os conceitos/conteúdos dos entre-lugares da crítica ao instituído, dos processos históricos de crise, de contestação e de mudanças; que traz à tona os silenciamentos, as implicações dos sujeitos sociais. Nesse movimento, é o ato de instituir que define a instituição e a AI interroga esse ato. A relação antagônica entre instituído e instituinte move e dinamiza o processo de institucionalização e, nesse movimento, o homem cria, mantém e “sofre as instituições”.

130

Lourau (2004, p. 73-76) define a dimensão institucional como um “cruzamento de instâncias”: econômica, política e ideológica, atravessada por todos os “níveis” de uma constituição social; pensada pelo conceito de transversalidade, é uma instância que atravessa a da organização, a do grupo e a da relação. Segundo o autor (1993, p. 13), “[...] o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução [...]”, é a instituição. A instituição escola não está dissociada desse movimento instituição/permanência, até porque, desde o seu surgimento, movimenta-se nesse vir a ser, em um movimento de contrainstituição e colocando-se, permanecendo no contexto social como uma organização indispensável à formação pessoal e profissional. Configura-se como o lugar/tempo/história de um currículo prescrito e outro que emerge, se constrói e se move na experiência instituinte, a partir de

localizações e realocações; podendo fecundar a prática e a gestão dos saberes de sentido ético e estético com possibilidades efetivas de exercício da autonomia e da cidadania. Entretanto, esta possibilidade precisa ser potencializada pela ação pedagógica implicada com o seu devir, como processo de aperfeiçoamento na articulação dos saberes docentes e discentes.

Dessa forma a Escola, como uma instituição formadora de processos vivenciais, profissionais e sociais, vivencia as suas contradições, os seus conflitos, se configura como espaço de contestações e de instituição do currículo-formação, implicando em um compromisso de constante autoanálise das práticas educativas, para atender às expectativas de uma sociedade que precisa dela como um espaço de posicionamento crítico-reflexivo-formativo.

Os analisadores

Os analisadores são definidos por Lourau como os processos desencadeadores das situações de análise e da intervenção do analista. Quando se apresentam como elementos da realidade, manifestando densamente e com força as contradições e revelando o movimento de negatividade do conteúdo recalcado, é conceituado como um analisador histórico, que propicia a emergência da contra-instituição, invenção de nova forma de luta. “Chama-se analisador [...] aos lugares onde se exerce a palavra, bem como a certos dispositivos que provocam a revelação do que estava escondido”. (LOURAU, 2004, p. 70) O analisador propicia que seja revelada a estrutura da instituição fazendo com que ela fale. Assim, “[...] de forma geral, o efeito do analisador é sempre o de revelar algo que permanecia escondido, de desorganizar o que estava, de certa forma, organizado, de dar um sentido diferente a fatos já conhecidos [...]”. (L'ABBATE, 2005, p. 82)

Como exemplo, cito um momento significativo de minha pesquisa de doutorado, na Escola Barbosa Romeo, quando as professoras e as gestoras se reuniram para discutir o posicionamento da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult) à qual a escola está vinculada. A Instituição vivia, segundo elas, sob a ameaça de perder a sua condição de escola formadora, em que as professoras

atuam 20 horas semanais em sala de aula e 20 horas em atividades de planejamento, avaliação do trabalho pedagógico e estudo para uma formação continuada, com consequências no aprimoramento da práxis pedagógica.

Na época, a nota da Prova Brasil não atendeu ao esperado pela Secretaria, em função do regime de trabalho das professoras, passando a serem questionados todos os seus valores e objetivos. Um clima de perplexidade e um novo movimento instituinte instalaram-se para repensar a Escola, o currículo, as ações dos educadores, a gestão pedagógica e administrativa. Foi perceptível nesse momento a ação do analisador histórico “mudança”, que propiciou uma análise do currículo, a sua contra-instituição, criando também a possibilidade para uma etnografia desse espaço, com a análise e emergência de uma crítica aos etnométodos contextuais.

Os analisadores estão em toda parte, emergem no social desde as situações mais simples até as mais complexas e o analista os vê a todos como dotados de importância e um sentido de crise que necessita ser analisado. Lourau (2004, p. 123) narra uma cena familiar e corriqueira em que ele, analista militante, se vê diante de um analisador:

Vejam, minha mulher chegou com legumes para fazer a sopa. As batatas, as cenouras e o repolho estão ao lado da folha de papel em que escrevo. Esta aproximação não é tão carregada de significados políticos quanto um quadro de Dalí, ou quanto uma passeata de 100.000 manifestantes, ou quanto um decreto sobre o aumento do preço do leite? [...] Julien, meu filho (quatro anos) acaba de escutar seu disco ‘canções de um marginal’. Pergunta se pode usar minha máquina de escrever. Permito, bufando. No momento, excepcionalmente, escrevo com uma caneta Bic... Descasquei as batatas e as cenouras. Pego minha Bic para falar de camponeses e operários.

Como “[...] é a política que tece as relações sociais banais, insignificantes, públicas ou privadas, de dia e de noite [...]” (LOURAU, 2004, p. 122), o analista percebe os sinais da contrainstituição em uma situação familiar considerada pela maioria como banal, apesar dos conflitos que gera nas relações familiares. De forma sutil ou explícita, a política tece seu jogo em todos os espaços das relações humanas e sociais e, no espaço escolar, insere-se nas relações profissionais, envolvendo situações conflitantes e implicacionais de construção do

espaço educativo; como campo de coerência do currículo, instituinte dos processos formativos, possibilitando situações de análise detonadas pelas crises. Se a crise não se manifesta, diz Lourau (2004, p. 125): “dê um jeito para que ela ecloda”.

A crise é frequentemente analisada a partir de uma “encomenda”, em que os atores institucionais percebem e vivenciam a crise, sentem a necessidade da análise e contratam um analista. No caso de minha pesquisa de doutorado em duas escolas da rede municipal de Salvador, a já citada e a Escola Carlos Murion; fiz a encomenda e precisei me situar em um processo de conquista da confiança, para então, provocar as crises com analisadores experimentais e trabalhar no campo contraditório da instituição educacional na análise da avaliação do currículo escolar, sem perder de vista os analisadores históricos e contextuais.

A implicação

A implicação orienta o analista na compreensão das relações que mantém com a instituição e para a noção de pertencimento, conceito que situa o pesquisador nas experiências de intervenção socioanalítica. É o intelectual implicado que, na análise de suas intervenções, se posiciona no lugar de pesquisador, se insere nos lugares e entre-lugares do cotidiano, socializando com seus interlocutores histórias de vida e de formação.

Nesse processo implicacional, em que o pesquisador/analista precisa reconhecer a sua relação libidinal, porque “[...] enraizada, comprometida com a vivência que se faz de sangue, suor e muita luta para sobreviver às investidas contraditórias dos cânones da ciência, que passaram por diferentes etapas paradigmáticas [...]” (SILVA, 2009, p. 55), vale resgatar o pensamento movente e imorredouro de Serpa (1991, p. 15), que, sobre o movimento de instituição e reinstituição de paradigmas ao longo da história da ciência, diz: “[...] da contemplação para a manipulação, da hierarquia para o relativismo, da separação para a união entre estruturas matemáticas e fenômenos naturais. Enfim, submete-se o mundo empírico à razão, ao contrário do mundo medieval [...]”. O autor, nas suas elucidações inspiradas pela historicidade da ciência em suas múltiplas expressões, define ainda a dinamicidade de

uma etnografia do conhecimento, da qual o analista institucional não poderá, jamais, descuidar-se, porque é uma experiência que provoca profundas reflexões e descrições do seu objeto de estudo.

Apesar do aprisionamento de conceitos científicos a certos roteiros e trajetórias traçadas, novos movimentos ideológicos encaminharam a ciência para “[...] o declínio do patriarcado, a questão do combustível fóssil e a crise do paradigma [...]”. (SERPA, 1991, p. 16-17) É nessa rota de mudanças paradigmáticas que nasce a AI, fundamentando a construção do conhecimento a partir de uma realidade histórico-vivencial. E para Lourau (1993, p. 19) a teoria da implicação “[...] tem qualquer coisa que flerta com a loucura [...]”. Aponta para reflexões sobre o papel do analista em espaços da criatividade humana, livre de totalizações e coerente com a quebra de paradigmas, mas sem perder de vista o rigor científico. Considerando como “um rigor outro”, Macedo (2009, p. 111) diz: “O processo crítico de uma pesquisa, do início ao fim, designa uma disponibilidade que coloca sistematicamente em dúvida tudo que nos parece verdade: os conceitos protegidos, as palavras de ordem, as verdades tidas como sacrossantas, etc.” O autor apresenta a criticidade como um analisador fundante da atitude de pesquisa.

134

Dessa forma, no movimento implicacional, emergem aspectos negativos e agressivos que não devem ser desconsiderados pelo analista; com o cuidado de desmitificar as situações que podem se configurar como delação, orientando o processo de análise para reflexões implicadas com o trabalho de contra-instituição, de emergência de uma nova realidade, fruto de um movimento transdutivo no contexto institucional, que supõe e abriga as relações instituído/instituente/instituído.

O dispositivo de análise, o analisador, dispara acontecimentos críticos e a equipe analisada, como uma reação contextual e implicada (a caixa preta), prepara-se “[...] para ‘conduzir’, ‘prever’ ou se ‘defender’ dos acontecimentos que, porventura, sejam disparados pelo dispositivo [...]”. (LOURAU, 1993, p. 37) Esta implicação se opera em diferentes níveis e nem sempre é positiva, podendo surgir situações de camuflagem, ocultamentos, silenciamentos; ou situações de comprometimento com o processo de mudança, principalmente quando o analista tem consciência de que o trabalho da socioanálise não consiste apenas em analisar os outros, permitindo-se analisar-se a si mesmo e a suas implicações com o processo; bem como não impor a sua opinião, as

suas crenças e os seus valores; não forçar a participação, mas analisar as situações de desistência, de ausência e de bloqueio.

Outras situações significativas com que o analista lida quanto a analisadores contextuais são as de negatividade quanto ao processo de pesquisa, em que os analisados buscam se proteger dos dispositivos, gerando para o pesquisador uma impossibilidade para dominar o seu objeto, dada à implicação do próprio objeto em se dar ou não a conhecer. Para Ardoino, Barbier e Giust-Desprairies (1998, p. 68), a negatividade é a “[...] capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais se sente objeto [...]”.

A autogestão

Intimamente relacionada com a pedagogia institucional, a autogestão tem uma relação libidinal, tensa e densa na práxis curricular e o funcionamento desse dispositivo exige um processo constante de autoanálise institucional. A crença de que a autogestão tem o poder de criar a ilusão utópica da harmonia não se sustenta na prática. O seu fundamento está “[...] nesta tensão entre o indivíduo e as instituições, entre a alienação e a autogestão, entre a reificação e a liberdade, isto quer dizer a dialética entre instituinte e instituído, engendrando uma multidão de contradições [...]”. (HESS; WEIGAND, 2005, p. 27)

No contexto educacional, a possibilidade da autogestão reside no pedagógico, que é responsável pela gestão do currículo e deverá fundamentar-se numa permanente autoanálise desse dispositivo, como um analisador que está sujeito aos movimentos políticos e ideológicos que permeiam as formações. Por outro lado, a sua gênese está na análise interna das instituições, uma vez que nos movimentamos na heterogestão como coisa natural. Neste sentido,

[...] as ciências consideram existentes duas raças de seres humanos: os dominantes e os dominados [...]. A autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro de uma contradição total, já que a vida cotidiana, a minha e também a de vocês, se passa no terreno da heterogestão. (LOURAU, 1993, p. 14)

Vale salientar que, passados 17 anos da reflexão do autor, ainda estamos vivenciando realidades, movidas em muitos casos, por uma concepção de educação linearizada, descontextualizada, apesar das teorizações pós-modernas que adentram os espaços de formação.

Arduino e Lourau (2003, p. 37) falam da reação por uma autogestão pedagógica dizendo que esta “[...] teve de reconhecer finalmente seu caráter de simulação, senão de engodo [...]”. Há que se formular uma pergunta crucial para o posicionamento pedagógico e institucional: o que se passa nas relações hierárquicas dos sistemas educacionais, quanto à concretização deste conceito? Quanto a esta questão, as professoras das Escolas campo de minha pesquisa concordaram unanimemente em afirmar a imposição de um currículo prescrito pelos órgãos oficiais, deixando bem clara a relação de autoridade verticalizada na instituição escolar.

Há também no seio das instituições o que Tilman (2005, p. 3) chama de “conflito cognitivo ou cultural”,

136

[...] que pode se traduzir numa vontade de ver mais claramente como funciona esta organização, que é aparentemente diferente de outras das quais participei? Quem exerce o poder real e como? e/ou por uma vontade de modificar a instituição desta organização (quereria que este estabelecimento adotasse modos de funcionamento que vivo em outro lugar e que considero muito bons).

Aqui emerge o conceito de currículo oculto, que potencializa as construções e formalizações do currículo escolar, seja em nível do sistema – no global, seja em nível institucional – no local; por onde transitam as demandas dos diferentes grupos sociais que se constituem como campos de organizações curriculares. A instituição escolar está inserida em um campo de vivência de conflitos da sociedade global que transitam pelo institucional, além do que as relações de seus atores com membros de outros grupos sociais criam demandas relacionadas com grupos, pertencimentos e ideologias, quase sempre diferentes daqueles que são vivenciados na instituição e possibilitam outros processos de simbolizações internas.

Momento, transdução, formatividade

O trânsito de saberes teóricos e da prática se opera em diferentes níveis de potencializações e de relocalizações, contribuindo para que um novo conceito operacional seja desenvolvido no interior das instituições, a partir de abordagens dialetizadas que supõem heterogeneidade de situações e de conhecimentos como fundamental para o desenvolvimento de competências nas formações. Dessa perspectiva, a AI contribui de modo significativo para o espírito crítico e reflexivo de professores que se colocam na disponibilidade para uma autoanálise e para a análise das intervenções docentes e institucionais na gestão do currículo. Neste sentido, “[...] o produtor do novo, é o momento do instituinte, da nova forma social-histórica – a contra-instituição –, que vai lutar, durante a sua existência alternativa mais ou menos breve, contra o instituído e contra a institucionalização [...]”. (MARTÍN, 2004, p. 175)

É nesse momento antropológico que se processa contextualmente a transdução, ampliando o conceito de formação para o de formatividade. Para Pareyson, conhecimento e reflexão compõem a teoria da formatividade e o autor se refere ao processo artístico para definir a relação autor-obra, em que não se separa o autor de sua produção, dizendo:

O processo aparece assim como incluído na própria obra; aplacado, não extinto; consolidado, não enrijecido; tornado estável e definitivo na calma e imodificável perfeição da obra, mas, precisamente por isso, não identificável numa trajetória histórica, psicológica ou temporal. (PAREYSON, 2001, p. 197)

Poder-se-ia, então, remetendo ao conceito de transdução e à metáfora do arco-íris, considerar a formatividade na educação como um processo artístico, transdutivo, inerente ao percurso do ser em evolução, como arte-educação-transdução? Ora, se o autor se refere à obra artística como uma produção estável e acabada, na sua visão temporal, poderá ela ser ao mesmo tempo a-temporal e dinâmica no seu vir-a-ser, se relacionamos esta obra com o trabalho docente, que tem como produto, nunca finalizável, o educando.

Refletir para interpretar e conhecer fazem parte de um processo de formatividade em que as suas cores-ações ali refletidas estarão sempre envolvidas no processo de trocas, localizações, relocalizações, a partir

de um local que possibilita potencializações em um global, como campo de formação em movimento; que podemos conceber como a expressão da formatividade, como uma obra de arte em movimento, que articula saberes nômades e movidos por uma espiral em constante ascendência, sem finalizações e/ou identificações objetivantes.

Nessa projeção conceitual, há que considerar que o acesso ao saber terá sempre um caráter de interpretação hermenêutica, como possibilidade de compreensão e de apropriação, seja no campo da arte, da filosofia, ou da educação. No sentido antropológico da interpretação, é possível ainda associar essa reflexão à de Hess e Weigand (2005) que pensam o conhecimento como algo que se opera na complexidade dos momentos de significação lógica, histórica e de singularização antropológica de um assunto ou de uma sociedade.

138 O momento lógico é definido como uma dinâmica em movimento, no sentido de duração; o histórico é uma dinâmica temporal e o antropológico é concebido como uma forma dada ao vivido que “[...] se produz e se reproduz num mesmo quadro psíquico e/ou material [...]”. (HESS; WEIGAND, 2005, p. 78) Nesse vir-a-ser dos momentos na análise institucional curricular há que considerar ainda o encontro intercultural, encontro com o Outro, seja na dimensão etnográfica, como momentos, ou etnológica, produção e reprodução de momentos de duas realidades sociais distintas; a dimensão antropológica se opera a partir do encontro intercultural, em um nível histórico ou geográfico mais distanciado. (HESS; WEIGAND, 2005, p. 80)

Possíveis relações e articulações instituição/instituente – transdução

Descrever a experiência curricular como uma interação de forças que se entrecruzam e que intercambiam saberes e práticas; que produzem a relação instituído-instituente, como campo de coerência, num processo transdutivo, em que a mudança e a inovação são qualidades inerentes às relações que se constroem no espaço escolar; possibilita a emergência de análises aprofundadas da instituição do currículo no processo histórico vivencial das formações. Esse espaço, configurado como um campo de coerência, movimenta-se, atualiza-se e potencia-

liza saberes em duas perspectivas de intervenção: o campo de análise a partir de um sistema de referência teórico e o campo de intervenção como espaço da práxis educativa. E, para falar da AI curricular o pesquisador precisa envolver-se com o que Lourau (1997, p. 7) chama de “verdadeiro problema de escritura... transdutivo!”

O espaço escolar é um ambiente em que se potencializam e se densificam as relações e práticas educativas; podendo-se afirmar que, na experiência da construção curricular, a transdução é um movimento que resulta de potencializações e de atualizações, em um campo de coerência que vivencia as contradições do instituído/instituente e que possibilita a interação de forças externas e internas; que se pode relacionar com o que Rivatin chama de “relação global/local”. (LOURAU, 1997, p. 4)

Dessa forma, considero possível, para a análise institucional curricular, a articulação desses dois campos de coerência, que se movimentam em ritmos diferentes em termos de concretude e tempo de realização/afirmação. Defendo a perspectiva de que o movimento transdutivo se realiza e pode ser observado no contexto do instituído/instituente e que este o contém e o abriga em sua realidade movente.

Portanto, enquanto as forças instituintes se movimentam, se localizam e realocizam em luta dialética com o instituído, para se tornarem realizáveis em um período que se desloca no tempo. A transdução, que “[...] resulta da colisão de pequenos acontecimentos que se movimentam fazendo surgir outro acontecimento, possibilitando trocas, principalmente em momentos de crise, muitas vezes imprevisíveis, como se dá nos choques entre ideologias [...]” (SILVA, 2009, p. 60), opera suas transformações nesse espaço instituinte; ainda que os atores sociais aí envolvidos não se deem conta, nem percebam que as relações sujeito/objeto e global/local se densificam, produzem sentidos e interagem em um campo de coerência que se configura como um foco de transduções de grande intensidade.

Pude observar esse movimento na realização da minha pesquisa de doutorado e, ao indagar sobre como a avaliação do currículo escolar era feita, percebi que existia um campo de relações conflituosas entre o instituído representado pela Secretaria, órgão oficial de regulação e controle da educação no município, e o instituinte, representado pelos contextos de gestão do currículo.

Nas falas das professoras, que denominavam o currículo escolar por elas organizado e vivenciado de “o currículo real ou praticado”, bem como nos momentos em que os analisadores históricos e contextuais se faziam presentes possibilitando a emergência dos conflitos, percebi como a relação global/local se mostrava como um intenso foco de transduções, vinculado densamente ao contexto instituinte/instituído. Enquanto no global, representado pelas forças de regulação do instituído, se opera a perda de referências, a homogeneização e a deslocalização, o local é representado pelo heterogêneo composto por referências em fuga.

140 O global representa o conjunto de concepções e de fundamentos que se expressam em diretrizes e organizam, no âmbito da legislação e da edição de políticas públicas, a educação formal. Essa produção, fundamentada em um campo de coerência que representa os valores, as crenças e as intencionalidades daqueles que estão na cúpula do poder educacional, ignora, se não de modo intencional, mas consequencial, as singularidades, as representações, as características fundamentais dos contextos para os quais são editadas as diretrizes curriculares. É, portanto, um movimento político de globalização e de unificação dos objetivos da educação para a formação do ser social, mais expressamente delineado na Educação Básica, processo de formação que só se encaminha para particularizações profissionais na Educação Superior, campo em que novas globalizações são consagradas no âmbito de cada curso.

A deslocalização através da perda de referências se expressa na heterogeneidade do espaço escolar, quando suas singularidades tecem as relações que se efetivam no processo de “[...] localização, relocação e sobrelocações que se atualizam, potencializando-se no global [...]”. (SILVA, 2009, 61) Esse global, por sua vez, afetado pelas deslocalizações, pelos imperativos das necessidades locais, retorna com novas proposições e novas reificações. Dessa forma, a participação se opera e atua pela luta dialética instituído/instituinte, produzindo, em um espaço de tempo histórico, mudanças e relocalizações articuladas também por um processo transdutivo, que remete à metáfora do arco-íris, em que a relação entre as cores não é estável, mas metaestável, bem como as relações sujeito-objeto. Na análise do movimento curricular no contexto das formações, a noção de implicação e de transdu-

ção, colisão-acontecimentos-trocas, articula-se com o movimento do arco-íris, que se faz num espectro de cores localizáveis em um campo global cintilante.

Necessário se torna, portanto, buscar um equilíbrio entre participação e reificação, uma vez que as relações entre estas duas forças produtivas no campo do currículo se configuram como uma rede de relacionamentos localizáveis que não admite nem o discurso reificado do professor nem a passividade do aluno.

Entretanto, tenho observado em minha itinerância na educação, um desequilíbrio marcante entre os níveis de participação e de reificação nos processos educativos e formativos. A segunda é mais fortemente vivenciada, uma vez que os professores são solicitados a seguir programas preestabelecidos, codificados e planejados a partir de normatizações e padronizações. Mesmo quando se opera o processo de localizações no âmbito de uma instituição escolar, esse movimento parte das proposições do global, sem espaço para a participação estudantil no seu processo de construção do conhecimento.

Um currículo perpassado pela transdução pressupõe também um nível de operatividade em que as forças instituintes se potencializam de tal modo, que propiciam um campo de articulações e de produção de sentidos. Dessa forma, na análise institucional do currículo escolar é preciso não perder de vista este movimento, esta dinamicidade que, na maioria dos casos, passa despercebida dos gestores e dos professores. Esta postura de desconhecimento – do não ver – contribui para o engessamento das atividades educativas que passam a funcionar como simples cumprimento de programas e de planejamentos reificados que submetem os alunos a uma situação de sujeitos passivos.

Há, entretanto, que perguntar: os educadores estão dispostos a empreender outro movimento de articulação participativa? Estão convencidos de que esse movimento transdutivo em um campo instituinte existe em potencial? Percebem o quanto podem se deixar afetar por um processo de neutralizações das possíveis redes de relacionamento? Desejam provar de sua competência para produzir/articular saberes em parceria com seus alunos? Consideram os saberes do currículo oculto como força instituinte?

Tais indagações, se acionadas em uma experiência de análise institucional do currículo, poderão provocar o que Lourau chama de

“a crise”, possibilitando a emergência de analisadores potenciais do contexto de gestão do currículo, trazendo para a reflexão as implicações de educadores, alunos e outros atores sociais envolvidos no processo educacional, encaminhando para o campo de gestão do currículo um importante analisador experimental: o que o currículo faz com os alunos? Considerando, então, seus aspectos formativos, organizacionais e conceituais, em um campo de coerência multidimensional, multirreferencial e complexo, definidor de procedimentos e de práticas pedagógicas que interferem na formação não somente profissional, mas, sobretudo identitária, de sujeitos sociais.

Considerações finais e provisórias

142

Para uma análise institucional curricular, a curiosidade e o estudo são os faróis que iluminam as rotas, os atalhos e os percursos que conduzem o pesquisador-analista aos resultados desejados; e que deverá ser fruto de uma investigação densa das experiências dos atores institucionais, praticantes e gestores do currículo no cotidiano das Instituições, que enfrentam as dificuldades, os tropeços e as possibilidades de seres em formação.

Os conceitos da AI oferecem a oportunidade para melhor compreender o conteúdo manifesto e oculto do fazer educacional e da prática de educadores portadores de saberes, de dúvidas e de questionamentos sobre si e sobre o objeto de sua prática. Tardif (2006, p. 196) vê o saber docente como “[...] um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro. A atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação [...]”. Dessa forma, a arte da argumentação, da discussão, da emissão de juízos, da construção coletiva, não se reduz puramente a experiências subjetivas e/ou empíricas. É um saber efetivado a partir de elucidaciones teórico-práticas, a partir de momentos que se densificam no processo histórico da instituição. Nesse campo de elaborações grupais, o analista institucional encontra um denso campo de contradições e de implicações que se expressam como analisadores contextuais e históricos. Valendo-se ainda dos analisadores experimentais, ele pode explorar-

-argumentar, questionar-significar, para fazer a análise das implicações dos sujeitos sociais que são responsáveis pelas construções curriculares e pelo clima institucional.

Por outro lado, é possível associar os conceitos da AI com a Etnopesquisa e com a Etnometodologia, que permitem o encontro com o modo de ver, de fazer e de sentir dos atores sociais/institucionais. Desenvolvendo uma atitude investigativa que permite a utilização de dispositivos que contribuirão para maior clareza na compreensão da realidade observada e vivenciada, tendo em vista o encontro com os analisadores contextuais: crises institucionais representadas pelos conflitos, desentendimentos, incomunicabilidade, negatividade-negatividade, ocultamentos etc. (que alguns autores chamam de naturais) e com dispositivos experimentais. A “relação significativa entre etnopesquisa, multiculturalismo e educação permite construir visibilidades mais finas diante da complexidade das multirreferências atualizadas no cotidiano que informam e formam o ato educativo.” (MACEDO 2004, p. 86)

Outra possibilidade da AI curricular reside na implicação das relações de poder, que aparecem geralmente sob o véu do ocultamento e, por isto mesmo, como um importante e poderoso analisador. Durante a minha pesquisa, já citada, verifiquei que há uma resistência marcante para falar de poder nas escolas e geralmente aparece como um ente institucional e negativo, surgido a partir de uma determinada situação, delegado por alguma função e/ou hierarquia, podendo ainda funcionar como atos punitivos e gerando o medo de retaliações. Foucault (2004, p. 248) chama de enganosa a ideia de que pode existir em algum lugar ou “[...] emanado de um determinado ponto, algo que é um poder”. O autor diz que o poder se configura como um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado [...].”

Assim, considerando todas as potenciais possibilidades da análise institucional do currículo formação, ressalto a necessidade de se instituir esta experiência no contexto educacional como possibilidade para a emergência de novas práticas, de novos posicionamentos de gestores e de professores quanto à práxis pedagógica e quanto aos processos identitários que se desenvolvem no campo das conceituações e de construções curriculares. Também como um processo de implicações

metodológicas que se densificam em uma prática implicada com a formação pessoal e profissional de todos os atores sociais envolvidos nos contextos educacionais. Sem perder de vista a produção de saberes em movimento e as possibilidades da comunicação em tempo real propiciadas pelas redes de relacionamento virtuais, colocando aprendentes e ensinantes em posições horizontais e movidas pelo processo transdutivo em um campo de coerência instituído-instituente.

Referências

ARDOINO, J.; BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 34-78.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: Rima, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 19. ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

144

GULLIER, Danielle. *Entrevista*. Entrevistadora e Tradutora: Maria Lívia do Nascimento. [2004]. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap11.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

HESS, Remi; WEIGAND, Gaby. *L'analyse institutionnelle*. L'Université de Paris 8: Les irrAIductibles, 2005.

L'ABBATE, S. Intervenção e pesquisa qualitativa em análise institucional. In: BARROS, N.F. et al. *Pesquisa qualitativa em saúde: múltiplos olhares*. Campinas: FCM/UNICAMP, 2005. p. 235-246.

LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993.

_____. *Implication transduction*. Paris: Anthropos, 1997.

_____. Objeto e Método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sonia. *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 20-34.

LÖWY, Michael. O romantismo revolucionário de Maio 68. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano 7, n. 84, 2001-2008. Edição Especial. Disponível em: <http://www.alunosonline.com.br/barra/index.htm?url=http://www.espacoacademico.com.br/084/84esp_lowyp.htm>. Acesso em: 24 jan. 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In : MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante ; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 25-45.

MARTÍN, Alfredo. René, os analisadores históricos, as loucas da praça de maio. In: RODRIGUES, Heliana de B. Conde; ALTOÉ, Sonia (Org.). *Saúde loucura: análise institucional*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 39-78. (nº 8).

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SERPA, Luiz Felipe Perret. *Ciência e historicidade*. Salvador: Edição do autor, 1991.

SILVA, Maria de Lourdes O. Reis da. A avaliação do currículo na rede municipal de ensino: um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de Escolas do Ensino Básico de Salvador-Bahia. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TILMAN, Francis. *L'analyse institutionnelle (I). Fondements*. 2005. p. 56-89. Disponível em: <http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=118:lanalyse-institutionnelle-i-fondements&catid=54:analyses&Itemid=115>. Acesso em: 30 set. 2005, .

A experiência formativa de educadores em atuação no contexto de uma formação em currículo: implicações do pesquisador enquanto sujeito dialógico

Lívia de Souza Anjos
Marisa Aguiar de Santana

147

Introdução

A construção deste artigo vinculou-se a um curso de formação continuada para professores da educação básica da Bahia, apoiando-se na realização de uma pesquisa-ação inserida nesse contexto. Esta, por sua vez, é decorrente da iniciativa do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação do qual fazemos parte, o FORMACCE em aberto,¹ que buscou desenvolvê-la a partir de uma parceria com o *Instituto Anísio Teixeira*,² responsável por oferecer o curso de formação continuada para professores: Currículo, Docência e Práxis Pedagógica no Ensino Médio.

1 Grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Dr. Roberto Sidnei Macedo e vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

2 Localizado em Salvador, o Instituto Anísio Teixeira (IAT) ofereceu o curso na capital, bem como em mais cinco polos do Estado.

Em verdade, a pesquisa em apreço pretende analisar a importância da compreensão do currículo através da experiência formativa destes educadores, tomando como pressuposto a hipótese de que sua compreensão conceitual, bem como seu desdobramento na prática docente, viabilizam o amadurecimento da percepção crítica do educador em função do papel curricular em sua práxis docente e na formação por ele veiculada. Também pretende discutir o currículo enquanto instância socioeducacional significativa não só para o entendimento das dinâmicas escolares, mas também nos possibilitando, no papel de estudantes-pesquisadoras-formandas, estar implicadas com todo este processo de formação a partir de nossas experiências com a pesquisa.

Além disso, ainda em andamento, os momentos formativos decorrentes das discussões travadas durante a pesquisa, vêm apontando para dimensões outras de nossa existência que extrapolam o campo técnico-profissional. Falamos aqui a respeito da nossa condição ontológica enquanto atores da pesquisa. Procuramos investigar até que ponto a nossa existência é tensionada pelos espaços formativos que obedecem a uma determinada lógica curricular. Ou seja, seriam estas pretensões previamente determinadas pelo limite da nossa formação? Ou seria a nossa formação produto inacabado diante de uma contínua relação entre a nossa existência – dimensões subjetivas, cognitivas, sociais – e os imperativos políticos dos variados espaços instituídos/instituintes que nos cercam? Dessa forma, percebemos que

148

A formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, compreende-se, explicita-se no seu acontecer com o Ser existindo em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o estar formando. (MACEDO, 2010, p. 31)

Diante das discussões realizadas e atividades desenvolvidas, notória se faz a contribuição destas para nossa formação. Tal não se reduz apenas a um aprimoramento técnico em pesquisa, ela vai muito além, facultando uma nova postura intelectual a partir das reflexões que vem sendo engendradas desde os seus meses iniciais. O estudo sobre a experiência desses educadores, que estão incluídos em tal processo formativo, é a oportunidade de, enquanto estudantes-pesquisadoras, revermos práticas, conceitos e, além disso, refletirmos diante da situa-

ção pesquisada. Isto é, ao mesmo tempo que observamos um determinado campo empírico, neste caso sendo o próprio curso de formação, também experienciamos essa formação por estarmos implicadas nesse processo. Dito de outra forma,

No que concerne à implicação como modo de produção de conhecimentos', o pesquisador explora a especificidade de seu pertencimento e de sua visão, mergulhando mais ainda nesses âmbitos num esforço de compreensão e de nomeação de suas características e contornos. (MACEDO, 2006, p. 167)

Diários reflexivos: trabalhando com as narrativas dos sujeitos

Em decorrência dos objetivos da pesquisa e “da necessidade de os atores sociais implicados intervirem como pesquisadores co-partícipes” (MACEDO, 2006, p. 158), refletindo sobre suas próprias práticas, o desenho metodológico efetivou-se no enfoque da análise do discurso, enquanto recurso potencializador do estudo dos textos gerados pelo curso já referenciado. No intuito de compreender a dinâmica formativa e os atos de currículo dos sujeitos da pesquisa, começaram a ser analisadas as narrativas destes sujeitos, expressas em um contexto entrecruzado e mediado pelos discursos e práticas dos processos relacionados aos fenômenos do currículo e da formação, suscitando a análise de como estes refletem, reconstroem, recriam e reinventam seus entendimentos e práticas, via a constituição significativa inscrita nos códigos da linguagem escrita.

Tendo em vista a construção destas narrativas por parte dos sujeitos educadores-formandos do referido curso, no formato de diários reflexivos, a pesquisa buscará investigar no desenvolvimento destes, a experiência formativa decorrente das discussões em Currículo e Formação. Ou seja, não somente as nossas reflexões a respeito das experiências e dinâmicas formativas do curso serão usadas para analisar e investigar o alcance formativo do mesmo. Também as narrativas e análises desses educadores sobre as próprias práticas e implicações no curso servirão de base para desenvolver as significações e ressignificações desse contexto formativo.

Adotando como proposta de pesquisa a análise de diários reflexivos escritos pelos educadores em questão, são notórias as contribuições positivas percebidas através das narrativas desses educadores. Por vez, o curso possibilitou não só um aparato teórico das avançadas formulações curriculares, mas também uma possibilidade formativa que exigiu impregnação, implicação e reflexão daqueles sujeitos rumo a suas aprendizagens, rumo as suas transformações.

O diário, como uma técnica de pesquisa, é entendido como um “[...] exercício de reflexão e lucidez profissional [...]”. (ZABALZA, 2004) Assim, ao narrar, o indivíduo vivencia, constrói suas memórias e experiências vêm à tona. Os diários, então, são percebidos como possibilidades de expressão, de reflexão e consciência das práticas destes indivíduos. Além disso, um instrumento que possibilita uma imersão, indexalização consciente no cotidiano vivido. Uma possibilidade a mais de transformação. Nesse sentido, os diários são um recurso que possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, permanentemente.

150

Ao nos encontrarmos com os diários desses educadores, percebemos narrativas conscientes e reveladoras de profundas compreensões do significado das ações cotidianas, potencializadas por perspectivas de tomadas de decisões e por iniciativas de melhorias. Assim, o diário também torná-se uma possibilidade de projeção da profissão, que preconiza e anseia por um novo ciclo e atuação profissional. Dessa maneira:

A escrita é, desse modo, um espaço de silêncio para lembrar a mudança e vislumbrar os rastros deixados, mas ao mesmo tempo, nos leva a projetar novos espaços imaginários à luz daquilo que já foi, do que é e do futuro que ainda é incerto. É também um espaço para a descoberta de cada rosto, de cada olhar, das diferentes maneiras de pensar, de sentir e de viver a realidade. (ZABALZA, 2004, p. 29)

Nessa perspectiva, percebemos, através das narrativas destes sujeitos da pesquisa que o ato de escrever sobre a própria prática leva-os a aprender por sua narração. Os diários tornaram-se, então, o diálogo que o professor, por meio da escrita e da reflexão, trava consigo mesmo em relação a sua atuação enquanto profissional.

Criar um terreno comum entre a produção de conhecimento dos professores em formação e a do próprio pesquisador, através desses espaços de discussão sobre os temas abordados no curso em questão foi um dos primeiros movimentos realizados na pesquisa em direção à compreensão da experiência formativa desses educadores. Esta apropriação simultânea das teorias curriculares bem como da compreensão de como estes educadores (re)significam sua formação, através desse espaço formativo, serviram como base para a reconstrução do conceito de currículo e sua dinâmica na prática escolar.

Desse modo, através das narrativas exploradas a partir do aprofundamento dos conhecimentos sobre currículo/formação e sua importância na práxis desses atores educacionais, foi possível extrair os principais dilemas que os tomam e que fazem da sua existência, enquanto educadores/cidadãos implicados neste processo, encontrar-se em conflito, em tensionamento, em inconformidade. O que nos leva a crer que a existencialidade desses sujeitos em perspectiva e as condições pelas quais tornam essas existências possíveis estão em constante confronto. Aqui se percebe o ser e o estar em conflito, mas ao mesmo tempo, numa busca incessante por negociação, por reparação, por reconhecimento.

151

A relação com os saberes curriculares: tensionando a formação

O encaminhamento do curso bem como os estudos dirigidos que realizamos enquanto pesquisadoras proporcionaram a criação de um espaço formativo por meio da compreensão acerca das discussões centrais em currículo. Para tanto, aqui apontamos a importância da relação com o saber como mediadora e tensionadora do processo construtivo de uma formação em juízo.

É importante notar que o saber encontra-se de várias formas encarnado na existência social do ser. A relação com o saber é essencialmente formativa. É dela que advém a teia de significados que se torna base da realidade sobre a qual nos construímos. É ela que influencia, condiciona e envia o nosso olhar no momento em que interpretamos a realidade. No final das contas, a realidade é ex-

perenciada a partir do olhar que foi por sua vez construído em torno de um determinado saber. Nesse sentido, o saber seria nada mais do que os sistemas abstratos de sentidos que se constituem no contexto social. Dito de outro modo: “De início, é importante entender que relação com o saber é a maneira pela qual o ser humano vivendo em sociedade entra em relação com o real e atribui um sentido à realidade que o impacta.” (SOARES, 2008, p. 57)

Dessa forma, a relação com o saber se torna um meio, um instrumento através do qual nos empoderamos e nos autonomizamos diante da nossa própria existência. A partir de então nos questionamos: De que maneira podemos transgredir o instituído? Como podemos nos tornar também instituintes da própria existência no mundo? De que forma estes questionamentos incomodam e impactam o nosso processo formativo? Fizemo-nos muitas vezes estas perguntas com relação à experiência dos professores dentro do curso.

152 A relação com o saber curricular expõe de maneira crítica a origem histórico-ideológica da nossa formação. Os momentos em que nos apropriamos dessa reflexão foram de empoderamento diante da hegemonia formativa que esses saberes instituíram em torno dos espaços formais e não-formais de educação. Portanto, percebemos, a partir das narrativas dos professores sujeitos da pesquisa, que relacionar-se com os saberes curriculares, discutindo o grau de implicação do currículo na formação individual representa, acima de tudo, uma relação com os ditames da própria formação, debruçando-se diante dos saberes curriculares de forma crítica. Entender o currículo como um artefato construído historicamente de várias formas nos faz encarar a própria identidade, vislumbrando a possibilidade de nos autonomizar diante dele, autorizando-nos a compreendê-lo e inferir em suas proposições formativas.

Conhecer e dialogar com as teorias curriculares viabiliza o empoderamento político-pedagógico do educador que não pode mais permanecer distante e desinformado dos debates e discussões sobre formação. Somos nós que estamos em sala de aula do dia-a-dia dialogando com as diferenças, convivendo com a violência, gritando por socorro, silenciosamente, nos corredores escolares, e inúmeras vezes sem saber o que fazer diante desse contexto (Participante da pesquisa).

A necessidade de se compreender o currículo como um artefato histórico-social e sua interferência na formação dos sujeitos, nunca foram tão emergentes e se mostraram em apreço diante das narrativas acessadas. Pois uma concepção reducionista de currículo encontra-se mais amplamente difundida, encerrando-o numa perspectiva menos complexa, esvaziada de sentido político, onde sua maior contribuição é organizar conhecimento disciplinar sem levantar um questionamento que exponha os critérios utilizados para tanto. “*Esta tempestade de ideias funcionou, pois percebemos de imediato que currículo é algo muito mais complexo e implicado com política, sociedade e aspectos da vida dos educandos e dos educadores do que imaginávamos.*” (Participante da pesquisa) Portanto, a partir dessa prerrogativa, compreender o currículo como artefato educacional político, histórico e anterior aos objetivos referentes a cada realidade educacional, possibilita aos educadores saberem que a ação docente pode receber a assinatura de suas autorias, mas também e, prioritariamente, pode mostrá-los que o currículo pode ser forjado através das ações e intencionalidades inerentes ao contexto e interesse próprios de cada formador. De acordo com a reflexão de um dos professores:

153

No momento em que vivemos uma fase de reestruturação do nosso Projeto Político Pedagógico, onde repensar as nossas atribuições, que contribuições estamos deixando para a formação integral do nosso aluno inserido no cenário educacional, onde além dos entraves comuns como acesso e permanência nos diversos segmentos enfrenta obstáculos quanto a acessibilidade desses meios educacionais devido a suas limitações, nos debruçamos sobre um tema de extrema importância e complexidade: currículo, docência e práxis pedagógica (Participante da pesquisa).

Neste sentido, o educador, encontrando-se empoderado da visão curricular crítica, percebe a possibilidade de adaptá-lo a sua prática, ao invés de, como antes, adaptar-se sempre e de forma irrefletida ao seu formato pronto e acabado. Pois a percepção de cada ator educativo, inserida no campo curricular possibilitará um maior empoderamento político, a ponto de ajudá-lo a construir novos sentidos em sua relação com o currículo, tornando-o um coparticipante de todo o processo de construção dos saberes. Neste sentido, cabe dizer que,

[...] no caso da formação dos educadores, saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma

competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa críica sociedade contemporânea. (MACEDO, 2007, p. 17)

Portanto, a partir dessa prerrogativa, compreendemos o currículo como artefato educacional político, histórico e anterior aos objetivos referentes a cada realidade educacional possibilitando aos educadores saberem que a ação docente pode ser recriada por eles, mas também e, prioritariamente, pode mostrá-lo que o currículo pode ser forjado através das ações e intencionalidades inerentes ao contexto e interesse próprios de cada formador. Neste sentido, estes educadores, encontrando-se empoderados da visão curricular crítica, passam a perceber a possibilidade de adaptá-lo a sua prática, ao invés de, como antes, adaptar-se sempre e de forma irrefletida ao seu formato pronto e acabado. Pois, segundo o professor, “*Depois de várias discussões, vídeos propostos e conceitos, chegamos a conclusão de que currículo é algo muito mais significativo e que deveríamos aprender a construí-lo.*” (Sujeito da Pesquisa). Dessa maneira, a percepção de cada ator educativo inserida no campo curricular possibilitará um maior empoderamento político, a ponto de ajudá-lo a construir novos sentidos em sua relação com o currículo, tornando-o um coparticipante de todo o processo de construção dos saberes. Segundo uma das professoras-formandas “[...] devemos construir o currículo de acordo com a história de cada comunidade e suas necessidades”.

154

Ao penetrar em seus âmagos, podemos percebê-lo não apenas como um instrumento técnico e inanimado, propositivo, porém desinteressado. Pelo contrário, é necessário atentar para a profusão de prerrogativas que permeiam a definição de um determinado currículo, enxergando a existência de um imanente campo político, que bebe das dinâmicas histórico-ideológicas do poder. É mediante esta esfera de poder que serão definidos os critérios de seleção dos saberes que comporão determinado documento curricular. Até os saberes eleitos como formativos obedecem a uma dada concepção de formação que lhe é própria e determinada. Segundo um dos professores:

Novos termos foram incorporados à minha bagagem formativa como os inusitados atos de currículo, currículo real, etnocultura, etnopesquisa, risoma, hibridismo e refletimos dialogicamente sobre algumas questões essenciais quanto ao currículo como produção ideológica nos questio-

nando: o que o currículo faz com as pessoas e o que as pessoas fazem com o currículo e como fazem o currículo? (Participante da pesquisa).

Nestes termos, o alcance formativo e propositivo do currículo remete a uma compreensão mais complexa e abrangente de sua constituição e atuação diante dos espaços e sujeitos nele implicados. Os parâmetros, diretrizes e ações curriculares se desdobram inexoravelmente nas ações cotidianas destes sujeitos, configurando-se em um pré-determinado modelo de formação, eleito e instituído de forma arbitrária, porém política e historicamente orientada. Assim, entende-se o currículo não como algo neutro, desinteressado na escola. O currículo é fruto das relações sociais mais amplas, que englobam a sociedade, fruto das dinâmicas históricas, culturais e sociais. O currículo é uma arena política contestada, que reflete as ordens e desordens sociais que lutam por espaço e reconhecimento na sociedade. Assim entende-se que:

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 1996, p. 37)

155

Ademais,

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciados da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-la em conformidade com uma perspectiva monocultural (Participante da pesquisa).

Esta prerrogativa demonstra o grau de imbricação destes protagonistas da pesquisa sobre as questões centrais aqui desenvolvidas enquanto temática da pesquisa: Formação e Currículo e suas implicações nos processos educativos. Seu desdobramento ultrapassa as paredes de uma sala de aula, bem como os próprios muros da escola, visto que a formação veiculada por um determinado currículo não é estritamente técnica, alcançando patamares diversos que implicam na construção

da identidade do sujeito em formação. O currículo tensiona a formação do sujeito na medida em que se faz presente nas ações e definições institucionais e não institucionais da vida escolar. Basta investigá-lo em seu atuar, em seu fazer-se ubíquo dentro da perspectiva dos atos de currículo para compreender que seus efeitos permeiam e orientam o comportamento dos atores educacionais em seus diversos espaços formativos. Aqui atos de currículo é compreendido como:

[..] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender. (MACEDO, 2007, p. 38)

156

Portanto, os atos de currículo operacionalizam as atividades que se organizam em torno do mesmo, dinamizando e atualizando-o dentro da prática dos sujeitos educacionais. Dessa forma, ainda que persistam em nossos cenários formativos uma escola que se enquadra muito comodamente numa lógica disciplinar em que os educandos encontram um modelo pronto e obrigatoriamente devem adaptar-se a ele, fazendo emergir o caráter fragmentário e individual das identidades e subjetividades em formação dentro desse contexto, não se levava em conta que, em meio a essa fragmentação social, os indivíduos são concebidos e formados como sujeitos de sua própria formação, em diálogo e de forma relacional.

No entanto, pretendemos agora extrapolar a noção de formação via espaços formais. Os processos formativos não se encerram nos limites do formalmente instituído, nem tampouco em pretensões formativas imbuídas de concepções que genuinamente se consideram autosuficientes para o exercício formativo. O que defenderemos a seguir é uma concepção de formação que foge às perspectivas reducionistas e simplificadoras de um fenômeno considerado tão complexo.

Refletindo a formatividade:
“para além das simplificações...”

Sem perder o caráter filosófico que a arte exige, mas ao mesmo tempo pensando a arte a partir da ótica do artista, a estética da formatividade

vai buscar romper com o modo de se analisar as vanguardas artísticas a partir do viés das estéticas tradicionais, contrapondo-se a elas para daí voltar-se para um modo de se pensar a arte, a estética contemporânea, aproximando-as de uma poética que representa uma ruptura na história da arte. Sendo assim, seguindo o pensamento de Pareyson (1993), que analisa a relação entre a obra e o autor a partir de sua estética, ele vai afirmar que tal relação é mediada por uma hermenêutica que permeia e influencia a construção daquela obra, ou seja, antes mesmo da obra se materializar existindo ainda enquanto ideia ela já é fruto de um processo interpretativo que envolve significações e ressignificações.

Pareyson então vai definir sua estética como uma teoria da formatividade. A obra, nesse sentido, está em constante processo de formação. Dessa forma, pensar a obra na perspectiva do artista é o mesmo que pensar a aprendizagem do ponto de vista daquele que aprende.

Dessa maneira, a formatividade vai definir-se em uma perspectiva que encara o ser humano enquanto sujeito que significa e ressignifica suas ações, estando em constante processo de formação. Isto é, seu ser e estar no mundo encontra-se em um processo de desestabilização, incômodo e tensionamento constante. “A obra está em permanente formação”. (PAREYSON, 1993) E esta formação é provocada pela forma como o sujeito compreende, apreende, distorce, altera a obra, fruto de um processo interpretativo, consequência da relação entre o seu eu e os aspectos simbólicos da cultura. Assim, através da contribuição da perspectiva da formatividade, é possível conceber o sujeito como ser que está em constante processo de formação, seja nos ambientes formais (considerados muitas vezes como únicos espaços formativos legítimos), mas também nos espaços ditos “informações”.

O indivíduo é encarado não enquanto objeto inerte que está se formando, mas sim enquanto ser que operacionaliza essa formação, dialogando com ela, significando-a de acordo com o seu espaço simbólico. Esta formação, que foge às perspectivas bilaterais de encará-la considera o sujeito um ser em totalidade, em outras palavras, um ser que se encontra em uma condição de formação contínua, em que suas dimensões, não só cognitivas mas também afetivas, psicológicas, sociais, corporais, também são afetadas nesse processo. Assim,

A formação ocorre ao longo da vida nas suas diversas facetas formativas e que as pessoas ao aprender constroem etnométodos ou maneiras e

formas de interpretar e compreender o mundo para todos os fins práticos construídos na vida do dia a dia trazendo consigo aprendizagens, modos de saber e de fazer que não podem ser descartados porque são as bases de referência com as quais os atores entram nas novas experiências formativas e constroem suas transições, atentos para o olhar sobre a formação que se realiza na existência de um ser social que ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, que ao aprender com o outro, diferenças e identificações (heteroformação), consigo mesmo (auto-formação), com as coisas e outros seres e as instituições (ecoformação) ressaltará formando-se na sua incompletude infinita para saber refletir, saber-fazer e saber-ser (Participante da pesquisa).

158

Desse modo, o ser e estar, a existência e suas implicações, interferências, errâncias no mundo são, a todo o momento, tensionadas, provocadas, refletidas. A formação então está relacionada a tais itinerâncias que envolvem a construção de sentidos mediante as experiências vividas pelo sujeito e que, por conseguinte, acabam por gerar aprendizagens. Tal formação só é possível devido à capacidade relacional que o indivíduo possui. Assim, “se a formação não for experiencial, então não é formação.” (JOSSO, 2002 apud MACEDO, 2010, p. 18)

Segundo Pareyson, a formatividade é inerente à experiência. Dito de outra maneira, a formação é relacional e mediada por um processo experiencial que provoca aprendizagens e altera o nível de conformidade intelectual, cognitiva, afetiva e corporal do sujeito. A formação é entendida em diferentes perspectivas que permitem sua compreensão em toda a sua globalidade e movimento. Por vez, é necessário compreender que a formação não se concretiza apenas nos cenários formativos permeados por intencionalidades, travados por uma rigidez curricular e dotados de pretensões que buscam a aprendizagem, a formação; mas sim, ultrapassa esse limite, buscando conceber a formação enquanto instância que nos acompanha por toda vida e que se realiza nos diversos espaços sócio-culturais. “A formação, enquanto fenômeno-tema, não é propriedade privada da pedagogia. A vida já tem a sua formatividade”. (HONORÉ, 2006 apud MACEDO, 2010, p. 24)

Desse modo, a concepção sobre a formação é algo que nos permite uma compreensão que vai muito mais além de um entendimento simplório, que reduz a complexidade e aprofundamento do debate sobre as

questões e concepções formativas a meras discussões mecânicas sobre a organização curricular, como se o espaço escolar juntamente com sua organização do conhecimento e busca pela eficiência didática, fosse o único contexto responsável pela formação. Tal concepção é carregada de uma visão limitada e reducionista comparada aos grandes avanços epistemológicos construídos acerca das concepções formativas.

A formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem. (MACEDO, 2010, p. 29)

Nesse sentido, a formação é uma condição que se impõe como uma “função essencial a ser exercida em permanência.” (PINEAU, 2007 apud MACEDO, 2010, p. 31) condição esta que permite ao indivíduo estar-sendo, estar se formando, perspectivando e encarando a formação enquanto possibilidade inacabada, enquanto condição própria e inerente à condição humana de existência, da construção do seu eu, num espaço situado. Dito de outra maneira, num espaço simbólico, contextualizado e ideológico.

A formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, compreende-se, explicita-se no seu acontecer com o Ser existindo em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o estar formando. (MACEDO, 2010, p. 31)

Em realidade, compreender a formação como um processo em ato, em acontecimento e que esse acontecer se desdobra em aprendizagem e, além disso, entendendo-a como uma realidade eminentemente humana, que se concretiza ao longo da vida através das diversas possibilidades formativas, permite-nos alcançar uma integridade capaz de compreendermos o ato de formar-se. Para além das simplificações, devemos compreender a formação como um fenômeno em andamento, em diálogo, em permanência, em fluxo. Tomando como base a multirreferencialidade, concebemos o sujeito que se forma como protagonista dessa formação, sendo ele também responsável, através de suas implicações e imersões, por essas aprendizagens que envolvem singularidades, especificidades do sujeito.

A aprendizagem em questão, então, se dá no sujeito e repercute em sua identidade, em seus etnométodos de vivenciar e agir em seu cotidiano. A sua existencialidade, portanto, encontra-se em fluxo, em totalização. Elucidar-se diante dessa perspectiva, significa compreender que, ao se formar, o sujeito não apenas sofre (passivamente) essa formação. Mas sim dialoga, interfere, atualiza numa dialética constante, através de múltiplos sentidos que ele atribui e que acaba por interferir em sua existência, transformando-a. “Refletir sobre a própria formação, além de ser um direito, se transformaria numa pauta da própria formação em processo”. (MACEDO, 2010, p. 30)

Experiência formativa em dialogicidades

160

Toda atividade humana, desde a mais simples até a mais articulada, possui um caráter formativo. Nenhuma atividade se concretiza como tal se também não formar, isto é, toda operação humana envolvendo a obra do pensamento ou ação exige um “fazer” que se opera através de uma realização, produção que ao mesmo tempo inventa esse modo de realizar e produzir.

Porém realizar, produzir, executar são ações provocadas por uma experiência, uma vivência à qual o sujeito submete-se afim de alcançar algo, de projetar-se, lançar-se através de um fazer que, ao ser operacionalizado, inventa, constrói, desconstrói, cria. A experiência então é entendida como uma exigência ineliminável para o exercício da formatividade. Experimentar, nesse sentido, seria lançar-se, entregar-se, submeter-se, envolver-se. De acordo com Jorge Larrosa (2001), a experiência seria tudo que o indivíduo vivencia. “O que nos acontece, o que nos toca. Isto é, o que nos passa e nos afeta em nossos encontros e desencontros”. O que se passa e nos afeta nos lugares por que passamos e nos lugares sociais em que nós experimentamos.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (LARROSA, 2001, p. 53)

A experiência formativa, então, configura-se como um processo de aprendizado, que se realiza nas relações intersubjetivas vivenciadas pelo indivíduo. Desse modo, se a experiência consiste na relação com algo que se experimenta, se vivencia, e a formação, por sua vez, a desestabilização do sujeito, sua eventual transformação, logo, a experiência formativa seria a desestabilização e transformação do sujeito ao vivenciar e/ou experimentar algo. Uma vez que falamos que iremos realizar uma experiência isso significa precisamente que nós a façamos acontecer. Esse “realizar” significaria, então; sofrer, padecer, à medida que nos submetemos a algo. Realizar/sofrer uma experiência significaria, portanto, nos autorizarmos a vivenciar sensações que nos interpelam, envolvendo-nos e submetendo-nos a isso. “[...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo [...]”. (HEIDEGGER apud LARROSA, 2001, p. 97)

Portanto, acreditamos que a experiência incorre quase que inerentemente numa transformação se a percebemos como relação entre o ser que a encarna e a ação que a mobiliza e ressignifica. A experiência formativa encarnada nos professores-formandos, sujeitos da pesquisa, nos é acessada através de suas narrativas refletidas e registradas em diários disponibilizados para posterior análise. A partir do que postulamos acerca da pertinência do caráter formativo de toda experiência, buscamos, na tentativa de desenvolver uma escuta sensível, compreender como estes educadores se colocam em relação com o processo de imersão no contexto do curso, refletindo sobre as próprias aprendizagens em seus diversos níveis. Ademais, as narrativas registradas se comportam por si como reconstrução e ressignificação da experiência vivida, quando esta passa por um processo de interpretação e reinterpretação dos sujeitos, garantindo, portanto, um caráter de apropriação daquele novo conhecimento às suas próprias existências.

Refletir sobre suas experiências formativas possibilita a tomada de consciência do caráter subjetivo e intencional do ato de tornar-se professor e do caráter cultural da produção do conhecimento docente. Para a narrativa autobiográfica ser formadora ela precisa ressaltar as experiências significativas de aprendizagem [...]. (JOS-
SO, 2002 apud FILGUEIRAS, 2007)

Diante destas narrativas, por sua vez implicadas na experiência formativa que o curso possibilitou, foi evidente para nós seu grau de imbricação com as experiências daqueles sujeitos. Suas existências pareciam, de fato, estar tensionadas em detrimento do grau de envolvimento que eles transpareciam. Os impactos causados diante das discussões e reflexões proferidas pelo curso transcendiam uma mera aquisição de conhecimentos que envolviam a discussão: Currículo e Formação e sua importância na práxis desses educadores. Segundo um dos professores:

Temos que começar a refletir nossa práxis no contexto curricular, temos que ter uma postura diferenciada e passar a incomodar, a querer fazer, a se autorizar a construir, a modificar nossas ações e proporcionar pequenas modificações ao longo do processo. Quando me transformo, estou transformando o processo constituinte e constituído (Participante da pesquisa).

Além do mais,

Dentro da perspectiva de que os modelos curriculares devem ser percebidos como possibilidades inacabadas, reitero as minhas palavras iniciais na certeza de que todo o esforço foi mais válido na intenção de buscarmos subsídios para a reconstrução das nossas propostas no momento em que estamos reestruturando a nossa base curricular. A oportunidade que tivemos de estudarmos, dialogarmos, ensaiarmos e construirmos juntos novas perspectivas para a nossa atuação foi determinante e significativa (Participante da pesquisa).

162

O que podemos perceber até aqui, através das referidas experiências, foi uma possibilidade de formação que fugia às expectativas comuns e de caráter meramente técnico. Pois, além de expressarem suas satisfações neste momento e estarem autorizados a debater as questões curriculares, estes educadores também puderam repensar, refletir, conjugar e decidir sobre quais espaços podem ocupar, quais as suas funções e que papel exercem em seus meios profissionais. As narrativas, então, foram a possibilidade para eles falarem de si, sobre si e para si. E através delas podemos adentrar, pedindo licença, para conhecer as questões centrais que os provocam, que os projetam, que os interpelam e os colocam em condições instáveis. Assim, o ambiente em questão tem proporcionado não só para estes educadores, quanto para nós, envolvidos na construção da pesquisa, uma tomada

de consciência, uma percepção do espaço que ocupamos, do lugar de onde falamos e do que representamos. Ou seja, nossas errâncias e itinerâncias a partir da consciência do nosso sítio de pertencimento simbólico. Tais questões representam as existências daqueles sujeitos em constante provocação. O ser e estar no mundo, suas especificidades e limitações são confrontadas constantemente, ora em direção aos conflitos, questionamentos, dúvidas, ora em busca por negociação, superação, reconhecimento.

Nos inspirando em Honoré, a formação é uma condição humana regada pela mudança; além disso, a formação é marcada pela temporalidade por envolver aspectos existenciais e culturais. Portanto, por se tratar de uma dimensão substancialmente humana, a formação é mediada pelas interpelações do sujeito dessa formação, que filtra o mundo a partir das experiências que o mesmo lhe provoca e o (re) constrói de acordo com suas interpretações, significações a partir de uma hermenêutica que o transforma numa experiência caracterizada por uma semântica que muito é peculiar aos aspectos simbólicos daquele sujeito. Como nos afirma Macedo (2010, p. 67):

Quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é sua capacidade, sempre em relação, sabemos, mas é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição do estar em formação ou formado, com todas as ambivalências que podemos viver nessas experiências.

A formação é uma experiência própria do sujeito. Essa condição é devida a sua qualidade de autonomização e responsabilização para com aquela experiência. A formação se dá no sujeito e independe tanto das exigências e pretensões formativas, quanto das deformações formativas, seguindo do pensamento de Dominicé, advindas com aquela experiência. Inspiradas no pensamento de Honoré, compreendemos que toda formação é interformação. As experiências, então, são temporais e singularizadas pelos sujeitos.

Devemos estabelecer um processo de mudança na formação que leve em conta os diferentes contextos, com o exercício de pensar a formação como processo hetero, trazendo a diversidade no próprio sentido e formar seres humanos autônomos, éticos e críticos, interferindo nesse processo de forma significativa. Vale ressaltar que a formação se dá com o outro

e no outro nos seus diferentes espaços de relações e convivências (Participante da pesquisa).

A experiência formativa provoca uma autoformação na medida em que provoca uma autonomização. Segundo Pineau (2000), a autonomização permite uma personalização, singularização e subjetivação da formação. Entretanto, essa formação é relacional e envolvida por tensões, por complementações com o outro. “A aprendizagem é sempre relacional, potencializando sua constituição interativa, intercompreensiva, estamos reconhecendo que a formação se realiza no contato, no contato significativo com o outro e consigo mesmo” (MACEDO, 2010, p. 73) Assim, as experiências sofridas cotidianamente pelos sujeitos e depois transformadas em aprendizagens, que, por sua vez, fazem emergir a consciência de uma existência no mundo, são fruto das relações construídas por esses sujeitos, sejam elas com o outro, com o tempo, com as situações e condições que a vida em si proporciona.

164

A partir das narrativas, foi possível identificar as existencialidades em processo instáveis que geravam desconfortos, incômodos, reflexões. É neste momento que é notório perceber as contribuições que aquela experiência formativa proporcionou. Tal contribuição não se resume apenas numa aquisição de conhecimentos que se efetivarão em formação, transformação do ser, mas também em experiências, que culminarão numa formação também ontológica.

Considerações finais

Formar-se implica numa alteração, transformação. O ato de formar-se aqui é compreendido como um fenômeno que implica em descobrir-se, alterar-se, questionar-se, estar, num sentido de uma condição e uma ação, implicado e implicar-se no mundo. O processo de descobrir-se, então, é mediado por uma condição provocada pelo processo formativo, pois nele estão envolvidas singularidades, temporalidades que permitem ao sujeito deslocar-se/projetar-se para vias de aprendizagens que possibilitam, por sua vez, transformação. Portanto, dentro da semântica em questão, autorizar-se e permitir-se envolver com uma experiência são encarados como uma possibilidade que faz emergir memórias, linguagens singulares e subjetivas de pertencimento e que,

por conseguinte, geram aprendizagens que resultam na construção de existencialidades possíveis.

A partir dessa compreensão do que seria a essência da experiência formativa, percebemos a importância em identificar os movimentos feitos dentro do universo da pesquisa com o próprio processo de formação. No sentido de pensar momentos como a relação com o saber, a reflexão sobre as narrativas dos sujeitos e a reflexão sobre a própria experiência enquanto elementos que estiveram não apenas presentes, mas engajados na mobilização de uma perspectiva existencial anterior às discussões trazidas com a pesquisa. Convencemo-nos de que essa pesquisa provocou uma desestabilização da nossa zona de conforto ou, dito de outra forma, em concepções anteriormente cristalizadas mediante um outro cenário formativo, caracterizado, por sua vez, por experiências anteriores à dessa pesquisa. Essa compreensão nos chega também a partir do que um dos professores nos transmite na seguinte narrativa:

Levo deste curso registros que, sem dúvida, impactaram na minha formação. O próprio conceito de formação foi reconstruído por mim. Compreendo, hoje, que formação implica na nossa própria existência e experiência das outras existências. Nos formamos diariamente e é uma triste ilusão acreditar que nossos alunos e todos ao nosso redor não contribuem para isso (Participante da pesquisa).

165

O que esse artigo propôs, portanto, foi uma construção acerca da experiência formativa desses educadores, possibilitando construir uma narrativa que tentasse aproximar tais experiências e suas implicações, repercussões na identidade e subjetividades dos protagonistas que compõem aquele cenário formativo. Assim, pretendemos compreender como aqueles atores constroem, desconstróem, apreendem e investigam aquela realidade vivenciada e a assimilam criando seus etnométodos próprios e singulares, que mais tarde irão culminar em seu agir nos espaços familiares e que assim são (re)inventados e modificados por eles. Atentamos, então, para os impactos causados por esta experiência e suas repercussões nas ações-reflexões daqueles sujeitos. Dessa forma, segundo um dos professores, “*Foi muito marcante, enriquecedor e reflexivo todo o curso tendo como proposta ser uma experiência formativa em currículo. Acredito que foi muito proveitosa*

e promissora gerando expectativas por outros momentos cada vez mais significativos e profícuos.”

A construção do artigo em si completa a noção de que todo esse processo reflexivo a respeito dos saberes curriculares e das narrativas dos sujeitos nos mostra que estar em relação com a pesquisa bem como com o artigo é criar um espaço de ressignificações de ordem existencial acima de tudo. O complexo processo de se debruçar sobre as reflexões do outro, a tentativa de se colocar em seu lugar, adotando uma postura menos etnocêntrica possível, nos fez, de formas diferentes, já que, como discutimos aqui, a formação dialoga diretamente com as subjetividades e particularidades do ser, amadurecer o nosso olhar e a nossa concepção a respeito da relação desses professores com os saberes propostos no curso, além da sua relação e desestabilização das próprias concepções.

166 Também as nossas concepções sofreram alteração no sentido *lato* do termo. As angústias, os questionamentos são essencialmente formativos e vivemos isso no momento de procurar compreender de que forma os sujeitos da pesquisa viveram essas transformações a partir do curso e a partir do momento reflexivo dos diários. Assim como nos angustiamos em tentar refletir sobre a nossa própria experiência e o que esta trouxe de aprendizados para nos enquanto pesquisadoras e enquanto sujeitos sociais em relação com as nossas subjetividades e com o mundo que nos cerca. Enquanto pesquisadoras, acreditamos ter amadurecido o cuidado com a interpretação que fazemos do discurso do outro, procuramos estar atentas ao contexto daquele sujeito e como ele compreende e significa as suas relações com os espaços pelos quais transita.

Portanto, a partir de nossa imersão enquanto pesquisadoras implicadas com/na pesquisa, foi que durante todo o processo construtivo, não só de análises dos diários, mas também da própria construção deste artigo, estivemos experienciando um processo formativo que exigiu de nós envolvimento, autorreflexão e mobilização e que, por sua vez, nos propiciam externalizar sensações, sentimentos, desejos e idealizações nossos. Isto é, nossos sentidos sociais, sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos estiveram envolvidos nessa experiência. Isto, de certa forma, nos causou uma desestabilização, visto que as vivências com a pesquisa, os contatos com as discussões teóricas e empíricas,

a própria construção de nossas narrativas são experiências que em si caracterizam-se por provocar deslocamentos e variações. Afetamo-nos com esta experiência e convencemo-nos de que, enquanto sujeitos, estamos condenados a aprender e desaprender em um caminho infinito de trans-formações.

Referências

FILGUEIRAS, Isabel Porto. O portfólio auto-biográfico como experiência formativa no curso de licenciatura em educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. 2007, v. 6, n. 2, p. 181. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/1273/977>> Acesso em: 3 jul. 2011.

LARROSA, Jorge Bondia. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Campinas, SP: Leituras SME, 2001. (n. 4). Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.htm>> Acesso em: 3 jul. 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

_____. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: LiberLivro, 2010.

_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PINEAU, Gaston. *Temporalités em formation: Vers de nouveaux synchroniseus*. Paris: Antropos, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTUDOS E PESQUISAS EM
CURRÍCULO E PROCESSOS
FORMATIVOS: PRÁXIS EM REFLEXÃO

Pesquisa-ação em educação: articulações significativas com a práxis formativa

Denise Moura de Jesus Guerra

171

Introdução

Cotidianamente, vivemos experiências de buscar respostas e significados para as nossas inquietações e as de outras pessoas, de criação e comunicação da novidade. É próprio do ser humano estar às voltas com indagações a partir de si mesmo ou quando provocado por outros. Enfim, no dia a dia, convivemos com perguntas que, individual ou coletivamente, tentamos responder interpretando, explicando, analisando. Entre o instante do indagar e o de fazer comunicar o novo, está o processo, a convivência, a vida. Pesquisar é, sobretudo, experienciar, é viver a experiência do viver. (GUERRA, 2004, p. 91)

Quando estabelecida a pesquisa nas ciências da natureza e das humanidades, podemos distinguir a investigação quantitativa e a qualitativa. Historicamente, a abordagem reduzida ao objetivismo quantitativo, fruto do cientificismo moderno, vem se atendo aos requisitos tão bem fundamentados pelo positivismo lógico: o imperativo de uma questão e a consequente hipótese, a elaboração prévia dos procedimentos –

passos que gerem informações relevantes e precisas – e, finalmente, a resposta, produzida a partir da coleta de dados e do referencial teórico, como a melhor possível, garantindo o rigorosamente esperado grau de confiabilidade. Esse tipo de investigação, quando assumida como única via, tem sido alvo de fervorosas discussões teóricas por não dar conta das subjetividades do humano, das ambiguidades, das opacidades dos fenômenos biológicos e sociais, do acontecimento. Entretanto, como salienta Macedo (2000, p. 70):

É preciso alertar que a fratura ingênua entre qualitativo e quantitativo não cabe numa reflexão epistemológica complexa, avessa aos maniqueísmos e reduções que o formalismo nos deixou de herança. O que é interessante ficar claro é que a visão qualitativa em ciências do homem se consubstancia numa certa resistência histórica às reduções matematizantes que a lógica dura impôs ao conhecimento das realidades antropossociais; não significa, em nenhuma hipótese, uma rejeição pura e simples em relação ao *mundo das dimensões*, até porque fazem parte também da totalidade movente do Ser-no-mundo.

172

A pesquisa qualitativa mergulha na complexidade dos fenômenos, escavando os pormenores dos elementos constitutivos, ao mesmo tempo em que o pesquisador ao fazê-lo pode tornar-se copartícipe, interagindo, interferindo ou se autoformando, pois, enquanto sujeito do mundo, interroga outros sujeitos em suas experiências de vida, no sentido de interpretar compreender as múltiplas realidades, considerando as subjetividades a partir de um exercício de suspensão de conhecimentos prévios que oriente para o que deve ser observado. Nessa interlocução, os sujeitos, em ação humana, atribuem significados para os fenômenos vividos em seus locais naturais. Assim, o contexto da pesquisa qualitativa se institui no âmbito das inter-relações cotidianas.

Ao investigar os locais de estudos, os pesquisadores qualitativos, inspirados na fenomenologia de Husserl e Schutz, compreendem o fenômeno no seu instante de ocorrência, saboreando e apreciando a ambiência do viver no seu contexto. Nessa investigação, ocorre a descrição densa, tentativa de descrever profundamente o fenômeno social – etnografia. A natureza do detalhe, na sua inteireza, se consubstancia em argumentos pertinentes e incomensuráveis. O conhecimento construído, a partir da análise das narrativas, carrega a riqueza

e a densidade do pormenor registrado. Legitima-se o fenômeno em si, a vida dos sujeitos em todas as suas nuances e potencialidades.

Nesse viés, mais importante do que o resultado está o processo, o significado que os sujeitos dão ao seu mundo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 55), “[...] nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significados próprios ao invés, o significado é-lhe atribuído”. Ou seja, os sujeitos em interação com outros constroem significados e interpretam suas vivências.¹ Analisar e compreender esse movimento requer estratégias que não se limitam a dados laboratoriais ou questionários fechados, controlados pelo investigador: efetivamente, necessita de uma ética solidária de compreensão dos dizeres e fazeres dos sujeitos no seu ambiente natural. A “escuta sensível”, no sentido de captar o que pesquisam e a descrição minuciosa das perspectivas dos sujeitos, possibilita um olhar mais democrático e próximo à sua vida vivente. (BARBIER, 1998) Para Bogdan e Beklen (1994, p. 16):

[...] ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam, especialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação.

173

Então, compreender como os sujeitos interpretam, estruturam e representam suas vivências na sociedade implica em processo dialógico, reflexivo e constitutivo em que o objeto pode ser o outro como a si próprio. No sentido etnográfico de pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 60), “[...] o modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas – os seus métodos de realização de vida de todos os dias [...]”.

O processo histórico tem revelado a positividade da pesquisa qualitativa nas ciências, principalmente no âmbito escolar. Essa abordagem, ao ser desenvolvida por pesquisadores sensíveis à dinâmica da vida humana, assume um caráter rigoroso e sistemático, cujos resultados podem contribuir para novos estudos. Sem perder de vista a complexidade das questões, os pesquisadores tentam descrever suas múltiplas facetas, interagindo com os sujeitos “[...] de forma natural,

1 Essa abordagem na pesquisa qualitativa refere-se ao interacionismo simbólico, presente na Sociologia de Chicago, que enfatiza a natureza interativa e social da realidade.

não intrusiva e não ameaçadora [...]” (BOGDAN;BIKLEN, 1994, p. 61), pois diferente dos estudos quantitativos, de *loco* artificial, perguntas controladas e indutivas e a conseqüente produção de opinião, a abordagem qualitativa longe de predizer, esforça-se para compreender em profundidade o comportamento humano. Esse entendimento, fruto de negociações, tensões, interações possibilita que pesquisadores e pesquisados, sujeitos em vivência, possam modificar suas vidas à medida que vão vivendo e convivendo.

Na pesquisa qualitativa, para recolher os dados, o pesquisador utiliza notas de campo, documentos pessoais e institucionais, imagens e o próprio discurso dos sujeitos. As notas de campo se configuram no relato minucioso de todo o movimento dos sujeitos, pesquisador e pesquisado. Essas notas contêm as características do ambiente captadas por todos os sentidos corpóreos, as discussões e as expressões muitas vezes ausentes nas entrevistas, as dúvidas, as palavras-chave, suposições que possam interferir na análise dos dados, até mesmo, categorias.

174 Os documentos pessoal e institucional como cartas, memorandos, ofícios, boletins, cadernetas, processos, artigos podem se constituir em material fecundo para análise de uma situação. Esses materiais, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 176), “[...] servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do mundo [...]”. As imagens são reveladoras, muitas vezes denunciam e anunciam o que não fora evidenciado na entrevista. As falas dos sujeitos têm a potência e o vigor da vez, do fazer valer o pensamento, as ideias, as elaborações cognitivas, as representações que fazem de suas vidas na sociedade. Através da entrevista, o pesquisador pode adentrar o mundo do entrevistado. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Mesmo considerando os ocultamentos e as extrapolações dos fatos, no diálogo pesquisador-pesquisado emerge conhecimento. Neste sentido, a entrevista se constitui em processo interativo-reflexivo e formativo, no qual os sujeitos da pesquisa podem modificar suas práticas. Macedo (2000, p. 167) afirma que “[...] no próprio desenrolar da entrevista podem acontecer redefinições de identidades tanto do

pesquisado quanto do pesquisador, pode haver mudanças de objetivos da pesquisa e pessoais”. A entrevista é o momento-instante do encontro entre pessoas humanas com intencionalidades e vivências a serem compartilhadas. Estas características fazem dessa situação uma condição inevitável para o pesquisador qualitativo, interessado na compreensão das perspectivas de vida dos sujeitos. Para Szymanski (2002, p. 12), “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.”

Após a recolha dos dados, o pesquisador tem em mão material fértil para compreender a questão pesquisada e decidir sobre a pertinência do que vai ser interpretado e apresentado, considerando a análise realizada significativa, mas uma entre tantas outras contribuições sociais. Szymanski (2002, p. 72) enfatiza que “A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte”.

175

A etnopesquisa como concepção de pesquisa

A itinerância na etnopesquisa possibilita aos etnopesquisadores potencializar as contradições, enquanto construções necessárias para apreensão dos fatos, dos fenômenos em movimento dialético. Um olhar multirreferencial, do trânsito da partícula ao universo, do singular ao plural, do objeto que se subjetiva no sujeito ao sujeito que se subjetiva no objeto implica em compreender os elementos contraditórios da realidade estudada, na qual os sujeitos, frutos da cultura apreendida, produzem práticas instituintes transformadoras. Neste sentido, o método dialético se aproxima da etnopesquisa porque, segundo Macedo (2000, p. 134), “partilham alguns objetivos semelhantes: a luta para superar a distância entre especialistas e os leigos; os intelectuais e as massas e as formas mental e física de atividade”.

A “descrição densa” (GEERTZ, 1973) e a compreensão das palavras, ideias e pensamentos das pessoas é o exercício cotidiano dos etnopesquisadores politicamente implicados em pesquisar e interpretar a vida humana no seu contexto social. Macedo (2000, p. 145) enfatiza

que “[...] a descrição etnográfica (*a escrita da cultura*), não consiste somente em ver, mas fazer ver, isto é, escrever o que se vê, procedendo à transformação do olhar em linguagem, exigindo-se uma interrogação sobre o visível e o invisível [...]”.

No sentido de instituir movimentos não-hegemônicos, a etnopesquisa incorpora as multiplicidades: as verdades, as subjetividades, as razões, as realidades; precipita eventos singulares ao lidar com dados iniciáticos; cria ontologias através dos processos de vida dos grupos; entende que todo processo cultural é capaz de criar e recriar dinâmicas a partir da perspectiva de autonomia, heteronomia e interferência. Assim, as intersubjetividades dos sujeitos, as relações com outros sujeitos no mundo e com o mundo são dimensões solícitas de uma tessitura de significado e representação compreendida de dentro para fora. Neste contexto, os fenomenologistas, enfatizados por Bogdan e Biklen (1994, p. 54):

176

Tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos (Geertz, 1973), com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas. Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas fontes de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências (Greene, 1978). Conseqüentemente, a realidade é ‘socialmente construída’ (Berger e Luckmann, 1967).

Enquanto experiência plural e criativa, a etnopesquisa potencializa o diálogo como fenômeno humano e humanizante. Ao tomar o diálogo segundo prática, os comentadores e sujeitos da pesquisa, pronunciantes do mundo, consideram a práxis: ação-reflexão simultânea como possibilidade de mudar seus modos de pensar e de agir no mundo. Freire (1987, p. 79), nos diz que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito ao outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Se esta concepção de pesquisa, dialeticamente simples e complexa, se relaciona ao pensar e ao fazer intrínseco do humano, em que

medida a controvérsia sobre o nível das pesquisas realizadas pelos professores da escola básica tem sentido? A pesquisa acadêmica, associada a modelos teóricos mais sistemáticos, não se afasta da prática dos professores? Qual o sentido da pesquisa advindo daí? A concepção de pesquisa requer o esforço para encontrar o objeto, ou seja, ações, fazeres que, ao se instituírem no âmbito social, afetam o pesquisador e os sujeitos envolvidos na investigação. Nessa direção, Macedo (2006, p. 44) considera que,

[...] em níveis humanos toda pesquisa é pesquisa-ação resulta de um labor construcionista que modifica, por mais que o pesquisador queira olhar apenas para sua cosmovisão acadêmica. De uma perspectiva construcionista, em toda pesquisa existe uma explicitação e uma intervenção em âmbitos diferenciados da existência humana. [...]

Beillerot (2006, p. 74) salienta três condições para a pesquisa: uma produção de conhecimentos novos (critério 1); uma produção rigorosa de encaminhamento (critério 2); uma comunicação de resultados (critério 3). O conhecimento novo aparentemente se configura como dificuldade; mas, se pensarmos na resignificação que damos ao que pesquisamos e aprendemos, essa condição pode ser questionada. No que se refere ao rigor da pesquisa, o autor evidencia a necessidade da primeira condição ser preenchida. A comunicação entre os resultados, para ele, é condição essencial ao autor. Para Beillerot, a pesquisa deve introduzir a dimensão de crítica e reflexão sobre suas fontes, seus métodos e seus modos de trabalho; a sistematização da coleta de dados e a interpretação anunciada, segundo teorias reconhecidas e atuais. A pesquisa precisa ter reconhecimento social, o pesquisador não pode engessar-se nas suas investigações, impedindo seus pares de interagirem com um conhecimento que, sobretudo, é coletivo.

A veracidade do novo comporta um grupo ou comunidade que, por meio de uma racionalidade autorizada, legitima tal conhecimento, situação comum nas pesquisas acadêmicas clássicas. Entretanto, esse critério é tensionado quando, por exemplo, professores em colaboração com pesquisadores são provocados a resolver seus próprios problemas, tendo a autorreflexão e a tomada de decisão como experiência original do grupo. Essa modalidade de pesquisa obedece a um rigoroso caminho

de investigação em que as subjetividades dos sujeitos e os etnométodos que emergem “[...] das práticas cotidianas, dos processos interacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto e que são, em última instância, os organizadores das ordens socioculturais [...]” (MACEDO, 2006, p. 69), potencializam a pesquisa-ação enquanto ato cognitivo, democrático e crítico. Para Kincheloe (1997, p. 195-196), a pesquisa-ação crítica

Leva-nos ao reino crítico da produção do conhecimento, porque ela nos induz a organizar as informações e a interpretá-las. Como investigadores ativos, nós não nos vemos mais como receptores passivos de conhecimento produzido por especialistas. Nós nos tornamos agentes responsáveis engajando nossa própria interpretação do mundo em torno de nós, de nossas salas de aula. Existe, portanto, um poder de mudança na situação que democratiza o processo de nomear o mundo.

178

Hammersley (1999 apud LÜDKE, 2000, p. 110), faz uma crítica incisiva à pesquisa desenvolvida pelo professor na sua escola, na sua sala de aula, mostrando o risco de favorecer uma subordinação do ensino à pesquisa. Para ele, a integração dos dois papéis, de pesquisador educador e de professor na figura do docente, pode ser prejudicial para ambos, o ensino e a pesquisa. Esse autor argumenta em favor da separação entre os dois tipos de atividades, o ensino e a pesquisa, cada um conservando seu valor intrínseco, insubstituível e irredutível ao outro.

Na mesma direção, a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (ANDRÉ, 2006, p. 66), indica a pesquisa como elemento fundamental na formação profissional dos professores. Entretanto, enfatiza que a pesquisa desenvolvida no âmbito do trabalho docente não deve ser confundida com a pesquisa acadêmica. Lüdke (2006) e André (2006) contestam essa dicotomia, argumentando que muitos professores da escola básica desenvolvem pesquisas dentro de modelos convencionais. Ou seja, pesquisas inscritas num campo de possibilidades cognitivas, ressignificadas pelos próprios autores que, em ação reflexiva colaborativa e rigorosa, mudam as histórias de suas vidas. Entretanto, como salientam Demo (1994) e Lüdke (2006), é necessário atentarmos para o emprego indiscriminado da noção de pesquisa a qualquer trabalho de professores e estudantes.

Para esses autores, os trabalhos de docentes com seus alunos podem representar a primeira tentativa de interação com os elementos da pesquisa.

Quanto às pesquisas junto a professores de escolas populares comunitárias, estas requerem uma inteligibilidade do fazer com, do investigar considerando as necessidades dos sujeitos, as expectativas de resolução de problemas, a superação do senso comum,² bem como a possibilidade de promoção da cultura científica, pois “todo conhecimento científico visa transforma-se em senso comum. (NUNES, 2004; SANTOS, 2004) Neste sentido, cabe aos pesquisadores envolvidos em pesquisar as questões populares irem além das contextualizações universais da ciência e captarem, *in loco*, as singularidades do pensamento dos populares em cada tempo e espaço definidos. O pesquisador, imbuído de uma intencionalidade política de fazer pesquisa com professores de escolas populares, investiga suas ações sobre a realidade à medida que, numa atitude colaborativa e formativa, proporciona o acesso crítico ao conhecimento. Nesse caminho, Paulo Freire (1987, p. 164) afirma que “[...] na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”. Assim, o ato de intervenção colaborativa, inerente à pesquisa-ação, é sempre um ato político e pressupõe pesquisadores radicalmente críticos da prática docente, das concepções e métodos de pesquisa.

Assim, a etnopesquisa se fundamenta na descrição densa dos fenômenos do mundo, nos quais se percebe o movimento dos sujeitos através da sua interação contínua com o meio. Nesta perspectiva, é necessário olhar de dentro, implicando-se com o próprio objeto de estudo. A etnopesquisa dialoga com o dito dos grupos minoritários, os saberes não científicos são contemplados por pesquisadores sensíveis que dão significado à ação humana. Ao adentrar no espaço instituinte da pesquisa, empreende-se uma política de ação, na qual todos os detalhes do meio e dos sujeitos são criticamente interpretados. Nesse estudo, as ambivalências, as contradições, as opacidades, as incertezas vêm à tona e são incorporadas, de forma reflexiva e crítica, ao corpo da pesquisa. É assim que a etnopesquisa é uma prática de investigação radicalmente democrática, que aqui deságua numa etnopesquisa-ação.

2 Superar o desnível de cognição não significa eliminar um dos elementos da contraposição, implica em distinguir a partir de condições iguais de conhecimento.

Pesquisa-ação: que caminho é esse?

As novas configurações da sociedade nos finais do século XIX e início do século XX, geradas pelos modelos capitalistas com base na industrialização, estimularam pesquisadores a direcionar seus interesses para compreender as construções dos sujeitos nos seus espaços e, por meio de uma ação prática, promover mudanças sociais. Atribui-se a Kurt Lewin a origem da pesquisa-ação e o início de uma nova concepção de pesquisa, na qual a ação dos grupos se efetiva pela necessidade de mudar a própria realidade. Entretanto, como lembra Barbier (2002), cabe ressaltar a importância dos trabalhos de Karl Marx, Le Play, Durkheim, John Dewey, Savoye e Bernard Kaloara e os métodos inventados na escola de Chicago, como as *lifesstores* – histórias de vida.

180

A pesquisa-ação lewiniana, método democrático que requer planejamento de estratégia, ação participada pelos atores, seguida de confronto, avaliação e validação dentro do campo, conflui para a resolução ou compreensão de problemas pautados numa elaboração em espiral autorreflexiva – planejamento, ação e avaliação da ação. Essa modalidade de pesquisa está implicada em compreender e explicar a práxis dos grupos sociais, como eles resolvem seus conflitos e modificam seu cotidiano. No mesmo sentido, focaliza a objetividade e o rigor do conhecimento para assegurar a cientificidade da pesquisa nas Ciências Sociais, incorrendo numa metodologia experimental para a ação.

Para além da perspectiva lewiniana, avançam outras concepções da pesquisa-ação com objetivos emancipatórios e transformadores dos discursos e das relações sociais. Nessa vertente, destacam-se os trabalhos de Laurence Stenhouse, John Elliott, W. Carr e Kemmis, René Barbier, André Morin, que nos seus argumentos diferem a natureza da pesquisa-ação das pesquisas sociais clássicas. Se em Kurt Lewin o foco é a pesquisa, nesses trabalhos a centralidade está na ação compartilhada dos atores implicados. Para Barbier (2002), a nova pesquisa-ação abre-se, simultaneamente, para uma psicossociologia clínica e para uma etnografia de campo, realizada pelos sujeitos a partir da própria prática. Cabe, então, enfatizar a dimensão política e a intencionalidade emancipatória que acompanham essa perspectiva de pesquisa. Ao encontro do argumento freiriano de sempre pensar a prática, a pesquisa-ação produz conhecimento a partir da compreensão que os

sujeitos têm de suas vidas, do seu cotidiano, da reflexão elaborada e das possibilidades de mudanças.

Na pesquisa-ação, o pesquisador se implica e num movimento ressonante implica os outros participantes, pois compreende a pesquisa social como ciência de inter-relação entre sujeito e objeto ou, na concepção moriniana, observador-sistema observado. Dentro da perspectiva de complexidade abordada por Edgar Morin, Moigne, Boaventura Santos, Maturana, Jacques Ardoino e da intencionalidade emancipatória em Freire, Apple, Peter McLaren, o conceito de *práxis* toma uma nova dimensão, é ressignificado. Assim, frente a situações concretas, emerge um modo de pesquisa que possui dupla perspectiva, a transformação da realidade e a construção do conhecimento a partir dessa transformação, configurando, segundo Barbier (2002, p. 17), “uma verdadeira revolução epistemológica”.

A pesquisa-ação expressa uma verdadeira transformação no modo de conceber e fazer pesquisa, configurando um novo perfil de pesquisador, um sujeito implicado política e pedagogicamente com o social. Um sujeito que se autoriza a produzir sua prática e seu discurso por meio da ação-reflexão-ação e dos outros em interação colaborativa. Essa linha de pesquisa pressupõe diversos campos de conhecimentos abrangendo desde linguagens científicas naturais e sociais até as construções culturais oriundas do cotidiano. Nesse sentido, a pesquisa-ação exige uma abordagem multirreferencial e polifônica para dialogar com sujeitos que, através da busca de soluções para seus problemas, ressignificam a própria existência. E o pesquisador comprometido com essa abordagem metodológica articula dialética e dialogicamente “[...] a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte”. (BARBIER, 2002, p. 18)

Embora nossos argumentos textuais tenham a itinerância pedagógica, vale ressaltar, também, a aplicabilidade da pesquisa-ação nas áreas da comunicação social, serviço social, organização, tecnologia e práticas políticas e sindicais (THIOLENT, 2005, p. 79), o que ratifica a positividade do método. Para Thiollent, as aplicações da pesquisa-ação, em vários conhecimentos e atuação, mostram que sua perspectiva política e ideológica não é monolítica, pois existe uma grande diversidade de propostas e objetivos, assegurando, porém,

o caráter de mudança, mesmo que sejam consideradas algumas normas de adequação ao contexto. A pesquisa-ação relacionada a essas áreas, em geral, é de natureza avaliativa e decisória; o investigador está a serviço do contratante e pode ser encomendada por agência privada ou instituição governamental. A pesquisa pedagógica se estabelece no campo da reflexão crítica dos professores que pretendem documentar e mudar sua prática individual e coletiva. Frequentemente, ocorre nos cursos de formação de professores ou no currículo escolar.

Em oposição aos modelos de explicação e previsibilidade do fenômeno e a neutralidade do objeto, surge uma concepção de pesquisa interessada na vida social, no conhecimento prático, abrindo-se, segundo Barbier (2002, p. 57), para uma psicossociologia clínica e para uma etnografia de campo, no interior da escola, implicando os atores no seu espaço de trabalho, com suas questões em tensionamento. Por isso, libertadora, já que os docentes se responsabilizam pela própria emancipação.

182 A pesquisa-ação existencial de René Barbier (2002) e a pesquisa-ação integral e sistêmica de André Morin (2004) rompem radicalmente com os paradigmas epistemológicos tradicionais, com seus métodos confirmados e com as relações limitadas entre pesquisador e objeto de estudo – a lógica do cientificismo. Nesse caminho, cabe um debruçar acerca de complexidade e da multirreferencialidade. Segundo Edgar Morin (1990, p. 20-21), “[...] complexidade é o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal”. Fenômenos inscritos no cotidiano e não apenas como resultados do desenvolvimento científico, que revelam incertezas, opacidades, ambiguidades e emergem como elementos impertinentes para o pensamento racionalizador. Edgar Morin (2003) enfatiza a lógica no pensamento complexo, mas admite o movimento da imaginação, não nega o simples, reconfigura suas consequências por meio da crítica à simplificação. Compreende o ser humano como sistema aberto – daí ser ao mesmo tempo autônomo e dependente – capaz de se auto-eco-organizar, de fazer religações e criar suas próprias itinerâncias. (MORIN, E., 1998) Na mesma direção, contra as simplificações e reduções, Jacques Ardoino (2001), ao forjar o conceito de multirreferencialidade, propõe uma leitura plural dos objetos a partir de referências distintas. Para esse autor,

Não somente os diferentes sistemas de referências, reciprocamente, mutuamente outros, interrogam o objeto a partir de suas perspectivas e de suas lógicas respectivas, mas ainda se questionam, se necessário contraditoriamente, entre eles, alteram-se e elaboram significações mestiças, em favor de uma história. (ARDOINO, 2001, p. 554)

A incapacidade de reconhecer, de pensar e tratar a complexidade é um problema enraizado no nosso sistema educativo. Um sistema de autorização da descrição, da explicação pela clareza e simplificação. Esse sistema de educação rejeita os elos e as intercomunicações, ou seja, separa o objeto do seu contexto, inserindo-o num compartimento da disciplina, cujas fronteiras dificultam pensar a multirreferencialidade dos saberes como elemento hermenêutico dos fenômenos emergentes. Pela dificuldade de desocultar o simples, muitos pesquisadores desconfiam dos modelos clássicos de pesquisas, cujo método “garante” o domínio do objeto, que obedece a leis gerais, pressupõe um resultado e generalizações conclusivas, e se lançam em favor de um rigoroso caminho descritivo, de compreensão e interpretação das narrativas dos sujeitos no local do acontecimento. Assim, como afirma Edgar Morin (2003, p. 29), método é, portanto, aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento. É uma viagem que se faz juntos, durante a experiência. Essa reflexão incita e desafia o sujeito pesquisador a distinguir e fazer comunicar em vez de separar e de isolar; a perceber a unicidade e a multiplicidade do fenômeno em vez de homogeneizá-lo na totalidade ou heterogeneizá-lo em categorias separadas, estimula a formação de um pensamento complexo e multirreferencial para a compreensão da realidade.

Na pesquisa-ação existencial de Barbier (2002), o caráter crítico e emancipatório se aproxima da ciência da práxis realizada pelos professores no seu lugar profissional. Nesse viés, são forjadas situações em que os sujeitos percebem o processo educativo como objeto de pesquisa, de relevância social e política. Descreve-a como a arte do rigor clínico, desenvolvido politicamente com o objetivo de adaptação relativa de si e do mundo. Um rigor de implicação dialética em que o pesquisador está presente com todo o seu arcabouço emocional, sensitivo, axiológico na pesquisa-ação e, paradoxalmente, com todo o seu

rigor metódico, crítico e mediador inerente ao ser pesquisador. É uma modalidade de pesquisa radicalmente construída coletivo: os sujeitos são copartícipes, envolvidos pessoal e coletivamente com o processo de mudança – o próprio conhecimento.

A pesquisa-ação integral e sistêmica de André Morin (2004) baseia-se numa ação intencional para compreensão do fenômeno complexo por meio da participação implicada dos atores, objetivando uma reflexão ação emancipatória e transformadora dos discursos e das relações sociais. “É antes de tudo, uma *démarche* de explicação e da práxis, pela implicação dos próprios atores, no intuito de melhorar sua prática.” (MORIN, A., 2004, p. 91) Essa participação contempla representação, colaboração e cogestão, o que configura uma implicação radical dos atores que terminam autores da própria história profissional. Ao conceber o pensamento sistêmico para compreender o fenômeno complexo, faz emergir “[...] o emaranhado das intervenções sociais e suas inter-relações [...]”. (MORIN, A., 2004, p. 95) O diálogo então aparece como elemento de associação complementar de múltiplas ideias numa única perspectiva e ao mesmo tempo fundante para o aperfeiçoamento das estratégias de ação. A desordem, a explosão de questões, o acontecimento se constituem criadores de uma nova organização. Significa, conforme Edgar Morin (1998, p. 332-333), “[...] considerar os fenômenos segundo uma dialógica ordem, desordem, interações, organização. Integração, por conseguinte, não só da problemática da organização, mas também dos acontecimentos aleatórios na busca da inteligibilidade.”

184

Ideias conclusivas

Assim, têm sido recorrentes as narrativas trazendo a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa relevante nas Ciências Sociais. Entretanto, é pertinente avaliar que não existe um único modelo de pesquisa-ação, principalmente aquelas de cunho existencialista e crítico. Na efetivação dessas pesquisas, devem ser consideradas as pessoas, os contextos, as culturas, o tempo, as ações, as circunstâncias materiais. Logo, cada pesquisa-ação é **única e singular**.

A pesquisa-ação é uma estratégia para agregar pessoas em torno de problemas comuns, permitindo que se conheçam melhor e a seus

problemas e resolução. Logo, a pesquisa-ação tem caráter emancipatório e o pesquisador é agente de mudança. A pesquisa, então, se constitui também uma ação formativa. Assim, como instrumento de investigação, a pesquisa-ação é um novo modo de produzir conhecimento científico.

Referências

- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.
- ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-554
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 168-199 .
- _____. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 71-90.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. São Paulo: Zahar, 1973.
- GUERRA, Denise Moura de J. *Cabeças (bem-)feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural*. 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 27-54.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 101-114.

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

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

186 NUNES, João Ariscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.p. 59-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SZYMANSKI, Heloísa. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

Docência na cibercultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial

Edméa Oliveira dos Santos

187

Introdução

A emergência histórica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vem possibilitando inúmeros mecanismos de processamento, armazenamento e circulação de informações e conhecimentos variados. Tal emergência vem provocando mudanças radicais nos modos e meios de produção e de desenvolvimento em várias áreas da atividade humana, dentre elas transformações dos clássicos processos de docência, pesquisa e formação.

A cibercultura é o cenário sociotécnico no qual esses processos vêm se instituindo. A convergência de mídias e linguagens, a emergência do Computador Conectado Móvel (CCM), a liberação do polo da emissão e sua hibridação com o polo da recepção, a emergência de redes sociais na cidade e no ciberespaço são apenas algumas características que ilustram a cibercultura como um fenômeno sociotécnico, e como tal, não pode ser apenas analisado como uma questão de infraestrutura tecnológica, mesmo reconhecendo que esta seja uma das suas principais dimensões. (LÉVY 1999, 1996)

Para que o potencial da cibercultura não seja subutilizado em educação, é necessário um investimento epistemológico e metodológico em práticas pedagógicas, de ações docentes e de pesquisa que apresentem conceitos e dispositivos que dialoguem com o potencial sociotécnico da cibercultura em espaços multirreferenciais de aprendizagem. Assim, é importante que no exercício da pesquisa e da formação docente vivenciemos experiências formativas que agreguem o potencial comunicacional e pedagógico das tecnologias digitais com a implicação metodológica e epistemológica da pesquisa e da formação de professores.

Neste trabalho, apresentamos o desenho pedagógico de uma metodologia de pesquisa-formação multirreferencial. Tal metodologia vem sendo desenvolvida colaborativamente pelos membros da pesquisa *Docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores móveis e educação online*.

188 No tópico “Os sujeitos da pesquisa-formação: o momento da pesquisa-exploratória e a formação do grupo-sujeito” relatamos como emergiu o objeto, campo e os sujeitos da pesquisa-formação. Em seguida no tópico, “Pesquisa-formação: a pesquisa e a prática pedagógica como dispositivos de formação docente”, trazemos os fundamentos epistemológicos da pesquisa-formação e como esta se constitui como um espaço de articulação entre prática pedagógica e pesquisa acadêmica. A seguir, no tópico “A pesquisa-formação e os espaços multirreferenciais de aprendizagem”, apresentamos o conceito de espaços multirreferenciais de aprendizagem em que no contexto de nossa pesquisa, fazemos a articulação entre universidade, escola básica, interfaces da cidade e do ciberespaço como espaços de pesquisa e formação na cibercultura. Por fim, concluímos este texto apontando a necessidade de instituímos processos formativos que façam imersão nas práticas e nos fenômenos da cibercultura. Assim, quiçá, instituiremos processos formativos mais sintonizados com as práticas culturais do nosso tempo.

Os sujeitos da pesquisa-formação: o momento da pesquisa-exploratória e a formação do grupo-sujeito

No ano de 2008, o estado do Rio de Janeiro, através do Programa “Conexão Professor”,¹ entregou nas mãos de cada docente da escola básica um computador móvel com conexão 3g. Este programa chegou ao nosso conhecimento pelas vozes de alguns estudantes de graduação e também egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que atuam como docentes da escola básica da rede pública estadual do RJ. Estas vozes circulam pelo espaço acadêmico com sentidos variados. Entre o “medo”, o “encantamento” e a “decepção” uma polissemia de sentidos invadem os debates sobre o tema. Destaquemos a seguir três falas como exemplos:

1. “O que eu vou fazer com este computador? Não tenho coragem de ficar circulando com isso pelo Rio de Janeiro. E se roubarem? E se quebrar?”
2. “Pessoal que bacana! Ganhei meu laptop do governo. Queria tanto um. Agora já tenho o meu”.
3. “O que eu vou fazer com esta caixa vazia? O laptop não tem conteúdo?”.

189

Os exemplos acima são apenas partes de vários sentidos que começam a circular em nosso espaço docente. A fala de número 3 nos impressionou bastante. Revela um total desconhecimento do computador e da internet como instrumentos culturais do nosso tempo. As tecnologias móveis vêm transformando a nossa relação com o acesso e a produção de informação nas cidades, demarcando segundo Santaella (2007) e Lemos (2008), novas dimensões para a cibercultura. Com as tecnologias móveis, o usuário tem mais liberdade de acessar e produzir informação e conhecimento para além do limite do computador fixo, conhecido como *desktop*. O *desktop* prende o corpo do usuário à mesa de trabalho e à máquina. Mesmo conectado à rede, o *desktop* não permite mobilidade e portabilidade. Estas dimensões vêm reconfigurando a nossa relação com a informação que pode ser acessada e produzida no movimento do sujeito na cidade. (SANTOS, 2008)

1 Para maiores informações sobre o Programa “Conexão Professor”, acesse <<http://www.educacao.rj.gov.br>>

A formação continuada e a flexibilidade do acesso e da produção podem potencializar, sobremaneira, a autoria do professor promovendo novas oportunidades de vivenciar dinâmicas diferenciadas para a sua formação inicial e continuada. Tais características vêm provocando e desafiando educadores em nosso tempo. Quando um professor revela o sentido: *“O que eu vou fazer com esta caixa vazia? O laptop não tem conteúdo?”* Isto demonstra claramente um desconhecimento profundo das potencialidades dessas novas tecnologias para a sua vida pessoal e profissional. O sentido revela ainda uma representação de “adestramento” frente a uma história de programas e políticas públicas que procurou muito mais fornecer conteúdos e tecnologias para serem “aplicados” e “consumidos” pelos professores. Urge iniciativas que promovam a autoria dos professores para além do acesso a informações previamente formatadas.

190

Os exemplos citados são apenas extratos de conversas informais e depoimentos que pairam pelos espaços da universidade. É preciso investigar o fenômeno cientificamente. Só a pesquisa científica pode revelar mais sentidos e promover a formação continuada dos professores que atuam diretamente na escola básica e, também, a formação dos professores que atuam como formadores na universidade. Não podemos fechar os olhos para as novas emergências que nos desafiam na cibercultura.

Neste sentido, indagamos: quais os usos que os professores fazem do seu computador móvel com conexão 3g. Esta questão da pesquisa surge pela necessidade de conhecer um pouco mais sobre as apropriações que alguns professores estão fazendo dos seus computadores móveis. Queríamos saber mais, saber mais para além das vozes de alguns professores que circulam o espaço da universidade. Ao mesmo tempo, não queríamos apenas “coletar dados” para saber o “estado da arte” desses usos, mas também, e, sobretudo, dialogar com estes docentes cocriando com eles novas possibilidades de apropriação e ressignificação desses usos. Além disso, queríamos também conhecer seus etnométodos, ou seja, saber como constroem suas estratégias de uso pessoal e profissional desta nova possibilidade tecnológica que começa a invadir o cotidiano dos professores via “política pública”.

Como primeira ação exploratória, elaboramos um questionário-convite, ou seja, elaboramos um questionário para coletar dados sobre

os usos que os professores estão fazendo dos seus computadores móveis com conexão 3g e, ao mesmo tempo, convidá-los para compor um grupo-sujeito numa pesquisa-formação. Cada docente que respondeu o questionário foi convidado a participar de um grupo de pesquisa sobre o tema.

Nossa pesquisa procura integrar estudantes de graduação com professores da escola básica e professores-formadores da universidade. Neste sentido, convocamos estudantes do curso de Pedagogia presencial e a distância para aplicarem o questionário e fazerem parte como sujeitos-colaboradores da pesquisa. (SANTOS, 2008) Os estudantes do curso de Pedagogia presencial aplicaram questionários com docentes da cidade e da rede metropolitana do Rio de Janeiro, e os estudantes do curso de Pedagogia a distância aplicaram o questionário em sua localidade. Os alunos do curso de Pedagogia a distância residem e atuam profissionalmente em diversos pontos do Estado, a exemplo: Angra dos Reis, Nova Iguaçu, Paracambi, Resende, Petrópolis, Nova Friburgo, São Pedro da Aldeia.

Esta capilaridade garantiu a formação de um grupo sujeito plural. O estado do Rio de Janeiro é um estado bastante diverso e com realidades complexas e diferenciadas. Esta diversidade é importante, pois queríamos realmente formar um grupo-sujeito com participantes que estivessem geograficamente dispersos. Afinal, como já mencionamos, não queríamos apenas “coletar dados”, mas formar um grupo de pesquisa-formação com professores para atuação online com seus computadores móveis. Neste sentido, constituímos um grupo de pesquisa com representação de boa parte da região do Estado. Ao todo foram aplicados e analisados 60 questionários. Não teremos neste trabalho espaço para apresentarmos os dados da fase exploratória. Todos os docentes que participaram da pesquisa foram convidados para participar da pesquisa-formação com atividades em espaços multirreferenciais. A seguir, abordaremos como os espaços multirreferenciais de aprendizagem se constituíram em nossa pesquisa como campos da pesquisa-formação.

Pesquisa-formação: a pesquisa e a prática pedagógica como dispositivos de formação docente

A ideia de conceber a prática docente como prática de pesquisa não é nova no meio acadêmico. Vários são os trabalhos que anunciaram e vêm anunciando que ensinar é muito mais que transmitir informações sistematizadas ou arquitetar situações instrucionais que orientem processos de ensino e aprendizagem. Freire (1996) já afirmava que ensinar é ser epistemologicamente curioso, isso implica participação na construção do conhecimento do objeto.

Neste sentido, o professor-pesquisador é, sobretudo, aquele que aprende enquanto ensina e que ensina enquanto aprende. Ser epistemologicamente curioso implica na capacidade de aprender, “de que decorre a de ensinar, sugere ou mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto apreendido. Aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. (FREIRE, 1996, p. 77)

192

Assim, o pesquisador não é apenas quem constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimento sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente. A pesquisa-formação contempla a possibilidade da mudança das práticas, bem como dos sujeitos sem formação. Assim, “[...] a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação [...]”. (NÓVOA, 2004, 15)

Nesta perspectiva, a coletividade também é o sujeito de ocorrências. Todo o conjunto de conteúdos e estratégias da e na ação docente devem emergir a partir dos problemas, temas e necessidades de todos os sujeitos pesquisadores. A pesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar, própria das pesquisas ditas “aplicadas”. O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes, as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos. Concordamos com Freitas (2002, p. 24-25) que:

Diante dele, o pesquisador não pode limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante ao sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer diálogo com

ele. Inverte-se, desta maneira, toda situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica para uma relação dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que o investigador e investigado são sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

Conceber a pesquisa e a prática docente na cibercultura como estratégia e não apenas como programa nos mostra que é possível não subutilizar o potencial das tecnologias digitais do ciberespaço. Pesquisas já constataram que o uso de tecnologias e interfaces digitais potencializam o diálogo, a autoria coletiva e a partilha de sentido sem múltiplas linguagens e mídias. (SILVA, 2003) Entretanto, constatamos também que se essas tecnologias forem utilizadas num contexto de pesquisa e práticas docentes transmissoras, baseadas no modelo comunicacional da cultura e das mídias de massa, pouca ou quase nenhuma mudança ocorrerá em termos de educação, comunicação e consequentemente de aprendizagem. (SANTOS, 2005)

A pesquisa e a prática docente na cibercultura deve partir da concepção de estratégia e não apenas de programa. O conceito de estratégia que defendemos concebe a estratégia como a “arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.” (MORIN, 1999, p. 192)

Conceber a pesquisa e a prática docente como estratégia vai de encontro ao conceito de programa e/ou desenho instrucional, muito utilizados em projetos de “Tecnologia Educacional”. Uma prática pedagógica baseada no conceito de programa se caracteriza pela sequencialização, normalmente linear, de todo o processo de ensino-aprendizagem. O ensino é concebido como trajetória e não como itinerância. Na trajetória, os aprendentes são guiados por instruções e aulas predeterminadas que compõem, consequentemente, um conjunto de módulos e, estes, o curso como um todo. O ensino como itinerância é arquitetado no movimento complexo da formação coletiva, a partir do contexto sociotécnico e cultural dos sujeitos, bem como das suas mediações e estratégias cognitivas. Foi pela opção de prática pedagógica

como itinerância estratégica que concebemos a pesquisa-formação em educação *on line* como espaço de formação docente.

Vejam os a seguir o quadro sinótico que pontua diferenças entre programa e estratégia, a partir de Morin e colaboradores (2003):

MÉTODOS	
PROGRAMA	ESTRATÉGIA
Organização predeterminada da ação	Encontrar recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios
Necessita de condições estáveis – repetição do mesmo no mesmo, dose fraca e superficial de risco e de obstáculos	Necessita da instabilidade – aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo, situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade
Tolera dose fraca e superficial de erros	Tira proveito e necessita de seus erros, para a concorrência, iniciativa, decisão e reflexão
Ignora o contexto	Depende do contexto. Não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito
Ciência clássica	Arte e ciência
Busca acabamento eficaz e eficiente dos processos	Tensão entre o inacabamento e a síntese da última interpretação possível

194

Quadro 1 – Diferenças entre programa e estratégia

Neste sentido, devemos conceber a pesquisa e a prática pedagógica, nas quais os sujeitos envolvidos possam compartilhar sentidos e significados. Dessa rede de relações e de autorias variadas, emergirão da interface teoria/prática/tecnologias digitais. Para tanto é necessário criar um dispositivo de pesquisa capaz de agregar cenários de aprendizagem e de formação. O conceito de dispositivo tratado aqui é inspirado na ideia de Ardoino, que entende o dispositivo como “[...] uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto[...].” (ARDOINO, 2003, p. 80)

Apontamos perspectivas interessantes para a educação na cibercultura e a formação do docente pesquisador na cibercultura, por

[...] perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.[...] (JOSSO, 2004, p. 39)

Devemos mobilizar uma experiência formadora na cibercultura fundamentada pelo uso de interfaces digitais de comunicação síncrona e assíncrona, como dispositivos de pesquisa e formação, nos quais vários gêneros do discurso possam emergir convocando e configurando a autoria dos sujeitos-aprendentes. Neste trabalho, destacamos o potencial das interfaces *online* – como dispositivos de pesquisa e formação.

As interfaces digitais permitem mobilizar uma pluralidade de registros e gêneros variados de discurso. Dessa forma, os dispositivos não se configuraram como ferramentas apenas para coletar dados, concebendo os sujeitos da pesquisa como meros objetos a serem pesquisados. O sujeito na pesquisa-formação é o ser humano que tem voz. “A linguagem não é utilizada como ‘meio’. É reconhecida como matéria-prima.” (ARDOINO, 2003, p. 93)

Quem são os sujeitos formadores?

Um projeto de pesquisa-formação multirreferencial parte do princípio que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam. Os professores e pesquisadores universitários contribuem com suas itinerâncias científicas sustentadas pela prática da pesquisa acadêmica, prática esta muitas vezes articuladora da teoria e da prática. Os professores da escola básica são os únicos que vivenciam o lócus escolar em sua complexidade. Nesta relação, procuram fazer a transposição didática das aprendizagens científicas com suas situações e desafios cotidianos. Muitas vezes criam etnométodos, métodos próprios para lidar com as situações educacionais aprendendo com o dia a dia da comunidade escola. Aqui, interagem diretamente com o sujeito cultural do nosso tempo, o estudante. Em tempos de cultura digital os estudantes vivenciam experiências culturais com o computador e a internet bastante diferentes das experiências vivenciadas pelos professores. De um lado temos os professores, imigrantes digitais; do outro, os alunos, nativos digitais. Os primeiros utilizam com pouca ou muita destreza as tecnologias digitais, mas, muitas vezes, não as vivenciam em seu lócus natural. Os segundos vivenciam a cultura digital como membros e não como estrangeiros. Dessa forma, não podemos excluir o estudante da escola básica do processo formativo do lugar de formadores. Tanto

os professores universitários, quanto os professores da escola básica podem ensinar e aprender com seus estudantes.

Neste sentido, o estudante de graduação também deve atuar como formador. Desenvolvemos no curso de Pedagogia presencial da UERJ uma atividade formativa que articula a pesquisa e a prática pedagógica. Nesta atividade, que tem a duração de seis semestres letivos, um grupo de estudantes é convidado a integrar a pesquisa de seu docente formador. Dessa forma, promovemos atividades de estudos, pesquisa e prática sobre o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. Os estudantes fizeram um estudo profundo com revisões de literatura sobre temas de emergência da cibercultura. Após este estudo, fizemos atividades imersivas com interfaces da Web 2.0 criando comunidades, *blogs*, textos coletivos, mapas cognitivos, imagens, vídeos e páginas na internet. A imersão foi acompanhada de estudo crítico que culminou na produção de artigos científicos e oficinas pedagógicas. Os estudantes mobilizaram competências sobre planejamento e execução de atividades pedagógicas com as tecnologias digitais na educação.

196

Sujeitos formadores	Ações formativas
Professor-pesquisador da universidade	Sessões reflexivas com professores e estudantes da escola básica. Planejamento, execução e coordenação de palestras, conferências, debates, cine-clubs, oficinas, docência em cursos e ambientes online, mediação de atividades autorias utilizando as tecnologias digitais.
Professor da escola básica	Planejamento, execução e coordenação de atividades educativas. Relatos de experiências. Planejamento, execução e coordenação de projetos de ensino e aprendizagem.
Estudantes de graduação	Participação em grupos de estudos e na pesquisa. Planejamento, execução e coordenação de projetos, oficinas e atividades formativas utilizando as tecnologias digitais.
Estudantes da escola básica	Relato de suas vivências com as tecnologias digitais na vida cotidiana no ciberespaço e nas cidades. Planejamento e execução de atividades de interação com as tecnologias digitais.

Quadro 2 – Relação entre sujeitos formadores e ações formativas

A pesquisa-formação e os espaços multirreferenciais de aprendizagem

Sabemos que a construção e edificação dos saberes docentes é um movimento plural. Não aprendemos apenas na escola e na universidade. Estes espaços são responsáveis pela edificação dos saberes científicos e disciplinas, saberes fundamentais para o exercício da docência. Entretanto, precisamos habitar e vivenciar outros espaços multirreferenciais de aprendizagem. A epistemologia da multirreferencialidade parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições. O saber científico não é o centro do processo. É mais um importante saber. Este, na cena formativa, deve articular-se com os saberes do cotidiano, das artes, da filosofia. Na grande maioria dos projetos de formação de professores temos a centralização do saber científico em detrimento aos saberes construídos na cultura, na vida cotidiana das cidades, das mídias, no exercício da docência. Quando tratamos do objeto “tecnologias e educação”, o problema se agrava. A grande parte dos atos de currículo é centralizada no uso instrumental e científico e quase nunca observamos a vida social instituída por estas tecnologias. Além de estudar as tecnologias em si, precisamos adentrar na vida social estruturada por elas para entendermos como os sujeitos do cotidiano edificam seus saberes e a própria cultura sociotécnica. Neste sentido, propusemos um desenho curricular que proporcionasse aos sujeitos uma formação plural habitando espaços formativos multirreferenciais.

Se partirmos do princípio que todos os sujeitos envolvidos no projeto de formação foram e se formam, não podemos centralizar este processo num único lócus. A articulação entre os espaços da universidade, da escola básica e de outras dimensões da cidade com o ciberespaço é um dos grandes desafios do projeto. Muitas vezes os professores em exercício na escola básica só se relacionam com os espaços formativos da universidade quando estão em processo de formação inicial (em cursos de graduação) ou continuada de forma pontual (cursos de extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação). A universidade possui espaços formativos permanentes que são muito pouco habitados pelos professores egressos. Espaços como a biblioteca central e das unidades acadêmicas, salas e grupos de pesquisa, laboratórios,

eventos acadêmicos devem ser habitados mais vezes pelos professores da escola básica.

Por outro lado, os professores universitários pouco ou quase não convivem com e nas unidades escolares. Muitos projetos formativos não alcançam sucesso porque são realizados fora no lócus de atuação dos docentes em formação. A falta de conhecimento da complexidade da comunidade escolar por parte dos docentes formadores universitários é grande. Portanto, a articulação entre escola e universidade é fundamental. Temos que desenvolver ações formativas no contexto concreto das unidades escolares. Assim, vivenciamos sua complexidade podendo atuar dentro dela com a colaboração dos docentes, do estudante e da comunidade escolar como um todo.

198 Não podemos centrar a formação de professores na cibercultura apenas interagindo com os espaços da escola e da universidade. Estes historicamente, principalmente na Modernidade, foram os legítimos espaços de formação. Contudo, na contemporaneidade mostram-se incapazes de lidar com os desafios formativos do nosso tempo. Esta incapacidade dá-se devido à falta de comunicação com o “mundo da vida”, instituído nos espaços multirreferenciais das cidades, das mídias e do ciberespaço em construção. Neste sentido, temos que promover a circulação, a vivência e o habitar em outros espaços multirreferenciais. Para tanto, é preciso desenvolver atividades de estudo de meio, excursões, visitas a equipamentos da cidade. Interagir com museus, centros culturais, cinemas, praças, ONGs, pontos de cultura, infocentros, telecentros, *lanhouses*, cidades digitais, enfim, aprender na e com a cidade é fundamental para construirmos e edificarmos saberes docentes que nos habilitem a educar em nosso tempo.

Além dos espaços físicos da universidade, das unidades escolares e dos equipamentos da cidade, devemos vivenciar e habitar o ciberespaço em suas mais variadas interfaces e comunidades. Para tanto, devemos desenvolver cursos e atividades online para que os sujeitos em formação possam efetivamente desenvolver e mobilizar saberes para a docência na cibercultura. A docência na cibercultura deve articular os espaços físicos com o ciberespaço na promoção da autoria e da cidadania em nosso tempo. Na cibercultura, os autores criam suas autorias na interação com as tecnologias digitais que transitam os mais variados espaços da cidade e do ciberespaço. Muitos professores mal

habitam os espaços culturais da cidade e muito menos do ciberespaço, espaço este habitado por seus estudantes que produzem sentidos e significados, construindo assim sua subjetividade na cibercultura.

A falta de conhecimento sobre a construção dessas subjetividades na cibercultura, muitas vezes, compromete o trabalho docente porque este não tem os elementos e as ferramentas necessárias para a realização de um trabalho que possa efetivamente dialogar com o mundo cultural de seus alunos. A falta de diálogo entre os cenários culturais onde falam os professores e onde atuam os estudantes é muitas vezes, o grande motivo de uma prática pedagógica não autêntica. De um lado estão os professores que querem ensinar suas crenças e do outro os estudantes que não aceitam as crenças dos professores desarticuladas com seus saberes, desejos, necessidades.

Este complexo, muitas vezes chega à universidade pela via de pesquisas que apenas “coletam dados” para fins exploratórios que geram relatórios negativos que pouco ou quase não contribuem para a transformação dessas realidades. O objetivo da pesquisa-formação multirreferencial é para além de diagnósticos exploratórios que apenas descrevem as realidades docentes e escolares. Parte do princípio de que não podemos separar pesquisa de ensino, os sujeitos de suas ações, a universidade da escola e da cidade e estas do ciberespaço. Portanto, devemos desenvolver ações de pesquisa sustentadas na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos.

Espaços	Atividades	Produções
Universidade	<p>Grupos de estudos</p> <p>Conferências, palestras, encontros científicos, oficinas.</p> <p>Pesquisas.</p> <p>Cine club.</p> <p>Eventos culturais</p>	<p>Debates reflexivos</p> <p>Apresentação de trabalhos e relatos de experiência</p> <p>Projetos de ensino e aprendizagem</p> <p>Projetos de pesquisa</p> <p>Autorias em várias linguagens (textos, som, imagens, vídeos, projetos e atividades pedagógicas)</p>
Escola	<p>Estudo do meio</p> <p>Participação em projetos de ensino e aprendizagem</p> <p>Oficinas didáticas</p> <p>Eventos culturais</p>	<p>Reflexão das práticas</p> <p>Reconstrução de projetos de ensino e aprendizagem.</p> <p>Autorias em várias linguagens (textos, som, imagens, vídeos, projetos e atividades pedagógicas)</p>
Cidade	<p>Passeios, excursões, observações, eventos culturais, exposições, sessões de cinema, teatro, ida a eventos culturais, telecentros, infocentros, lanhouses, pontos de cultura.</p>	
Ciberespaço	<p>Atividades online com interfaces da Web 2.0</p> <p>Cursos online</p> <p>Comunidades virtuais e de aprendizagem</p>	<p>Autorias em várias linguagens (textos, som, imagens, vídeos, projetos e atividades pedagógicas)</p>

Quadro 3 – Atividades realizadas e produções construídas

Algumas considerações conclusivas

Não é possível formar o docente para a cibercultura se o mesmo não vivenciá-la, seja nos clássicos espaços da formação (escola e universidade), seja nas cidades e nas mídias clássicas ou no próprio ciberespaço. Para tanto, desenvolvemos atividades de imersão na cibercultura. Estas atividades devem passar pelo estudo teórico e prático do fenômeno em seus mais variados desdobramentos.

Para análise e compreensão do fenômeno da cibercultura, é necessário imersão na análise, utilização e criação de autorias com as

mais variadas narrativas (textos acadêmicos, jornalísticos, científicos, narrativas cinematográficas, jogos eletrônicos, vídeo games, músicas, obras de arte, hipertextos, ambientes e interfaces online, entre outros). Esta imersão com os produtos e vivências na cibercultura deve acontecer de forma mais natural possível. É preciso que o docente vivencie a cibercultura do lado de dentro e menos artificializado possível. O que isso significa? Muitas vezes, os professores são submetidos a oficinas para o uso “educativo” ou “pedagógico” de interfaces digitais que abordam as interfaces e suas práticas de forma descontextualizada da cultura social, ou seja, a moda do nativo ou do imigrante digital que vive o fenômeno na sua originalidade, na sua naturalidade. Por exemplo, muitas vezes são ensinados aos professores a utilizar *blogs* em suas práticas pedagógicas.

O conceito de “pedagógico” já vem carregado, muitas vezes, com os conteúdos e atividades do currículo escolar oficial. O *blog* acaba se transformando, muitas vezes, num site tutorial cheios de conteúdos e atividades livrescas. O docente, antes de aprender a ser um blogueiro, já perde o interesse pela interface ou, muitas vezes, submete seus alunos às mesmas rotinas conteudistas de sempre. Mudam-se a mídia e a interface, mas a prática continua a mesma. Defendemos a tese de que o docente precisa vivenciar as interfaces assim como os sujeitos da cibercultura as vivenciam. É preciso ser blogueiro antes de criar *blogs* “educativos”. O blogueiro é aquele ou aquela que narra sua itinerância, sua autoria. É aquele que lê e escreve para si e para o outro em potencial. É aquele aberto à dialógica, a polifonia, a cocriação livre e plural em rede. É preciso incentivar a leitura e a escrita em rede. Rede aqui entendida como articulação de pessoas e de espaços multirreferenciais de aprendizagem. Assim, vivenciando os fenômenos como sujeitos culturais, teremos mais chances de inovar nossas práticas pedagógicas fazendo transposições didáticas livres e plurais, a moda da cibercultura.

201

Referências

- ARDOINO, J. *Para uma pedagogiasocialista*. Brasília: Plano, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberesnecessários à práticaeducativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul.2002.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMOS, A. *Mídias locativas e territórios informacionais*. In: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/midia_locativa.pdf>. Acesso em: dez. 2008.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. et al. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método da aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

202 NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p.11-34.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. A ecologia pluralista das mídias locativas. *Revista da FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, p. 34-56, 2008.

SANTOS, Edméa. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. 2005, 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Edméa. Docência na cibercultura: laboratórios de informática, computadores móveis. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UERJ, 13., 2008. Rio de Janeiro. *Anais...*, Rio de Janeiro, 2008. CD ROM.

SILVA, M. (Org). *Educação Online*. São Paulo: Loyola, 2003.

Docência e etnografia como inspirações para dispositivos de pesquisa em Educação: tensionando a circulação de significados culturais¹

José Teixeira Neto “Zelão”²

203

Introdução

O presente texto é um recorte da descrição metodológica de minha investigação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), linha Currículo, 2008, intitulada “A Emergência das Questões da Cultura e os Atos de Currículo: Possibilidades de Transculturalismo Crítico”. Nele, destaco o método das entrevistas abertas com educadores/atores/autores/colaboradores para a investigação do tema proposto, utilizando dispositivos de provocação inspirados em minhas observações e práticas docentes. Quero apontar as práticas

1 Trabalho apresentado e publicado nos Anais/CD ROM do II EBECULT – Encontro Baiano de Estudos de Cultura, 20 e 21 de agosto de 2009, na Universidade Estadual de Feira de Santana – BA (UEFS). ISSN: 2175-4225.

2 Graduado em História. Mestre em Educação e Doutorando em Educação vinculado ao Grupo de pesquisa FORMACCE, do Programa em Pós-graduação em Educação da UFBA. zelosmegatrend@uol.com.br

docentes como vertedoras de profusões inspiradoras para ressignificações de ferramentas, metodologias e dispositivos de reflexão e pesquisa para a teorização de nossas práticas em educação. As intencionalidades mobilizadoras para o projeto que levou a essa investigação emergiram como demanda de minha prática educacional refletida. O objeto, a pergunta e os dispositivos utilizados para provocar os atores nas entrevistas foram ressignificações e mobilizações emergidas nesse movimento sendo-no-mundo.

Quero destacar, neste ensaio, aquilo que intitulei “dispositivos de provocação” – charges, tirinhas, gravuras, fotos, poemas, canções – fomentando a circulação de significados culturais em tensões, embates e negociações para a reflexão crítica dos Atos de Currículo,³ tanto pelos atores/colaboradores da pesquisa, quanto por mim enquanto pesquisador. Sirvo-me desse recurso em minhas aulas há um bom tempo para provocar o grupo quando iniciamos a análise e discussão de um novo tema. Considerando a densidade transcultural, tecedora/tecida de teias complexas sobre aquilo que está sendo provocado nessas ocasiões, decidi empregar tais dispositivos em minha pesquisa.

204

Nas observações e vivências dos dilemas cotidianos e ressignificando a profusão de sinapses na teia de meus atos de currículo, inquietavam-me as ambivalências que se configuravam pela diversidade cultural explícita nos ambientes escolares onde eu interagira e as formas naturalizadas de supressão dessa diversidade, praticadas nos âmbitos pessoal, profissional e institucional. O jogo intersubjetivo, sendo afetado/afetando as subjetividades dos atores em suas interações, demonstrava o “babelismo cultural” que poderia ser tratado na pers-

3 A densidade do conceito de *atos de currículo* é profunda por trazer a vida como fonte de significações para atribuição de sentido às práticas educativas, potencializando os educadores como teóricos de suas práticas. Macedo (2005; 2007), artesão desse conceito, afirma que, nesse movimento, os atores, via suas próprias narrativas, assumem o protagonismo cultural e político das versões de si mesmos no mundo, em currículos de interações partilhadas e instituintes.

pectiva do transculturalismo crítico,⁴ descentrando o conhecimento/poder e significados hegemônicos reificados.

Nesse movimento reflexivo, intrigava-me como educadores atuais interagem com essas questões. Havia reflexões, discussões, reuniões, debates ou estudos sobre esses assuntos em nossas práticas cotidianas? Isso era preocupação pertinente em educação ou somente inquietação minha? Os educadores dessas escolas viam essas questões como algo inerente aos processos educativos e pedagógicos, portanto sempre existiram, ou reconheciam-nas como emergentes nesses quadros de uma condição pós-moderna? Percebia que esse tema não era pauta de reflexão partilhada por esses professores, senão por pequenos grupos mais inquietos, que tinham práticas inscritas nas questões da cultura, possibilitando reflexões de maior profundidade, que ultrapassavam os clichês de sala dos professores ou de reuniões pedagógicas que têm centralidade apenas nas insatisfações com a impertinência de “alunos que não querem nada” e nas resistências ao estudo de temas “que não são específicos das disciplinas da grade curricular”. O desejo de tratar dessas questões de forma mais sistemática, delineada por um rigor científico, mobilizou-me profundamente. Percebi que poderia trabalhar com esse grupo reflexivo, identificando educadores que já possuíam uma prática inscrita nas questões da cultura, provocando-os para teorizarem sobre essa prática. Como definir a inquietação? Qual abordagem daria conta de tratar desse tema inscrito no rizoma da complexidade? Quais provocações fariam emergir desses atores o que pensam sobre essas questões? De que modo levá-los a refletir sobre possibilidades de transculturalismo crítico em educação? Como mobilizá-los para a teorização de suas práticas, ao mesmo tempo em que estabelecessem um diálogo com os teóricos desse campo?

Senti que, para investigar as questões da cultura e suas implicações na formação de educadores, numa perspectiva caleidoscópica e poli-

4 No *transculturalismo*, não há apropriação de *locus* privilegiado para ver o outro. Nele, as culturas dialogam, interagem e vão se plasmando com, entre e para além delas próprias. O transculturalismo possibilita a abertura das culturas para aquilo que as transversaliza e as transpõe, eliminando sua redução a teorias simplistas, acolhendo a complexidade e atualizando potencialidades do ser em tempos e lugares distintos. (NICOLESCU, 2005) O *transculturalismo crítico* – articulação configurada na pesquisa em questão – é possibilidade de currículo em plasmação multirreferenciado e num potente diálogo com a perspectiva crítica: com centralidade na diferença, intenciona a convivência e as interações implicadas nas tensões emergidas nas dimensões culturais das comunidades aprendentes, escolares.

fônica que dialogasse com e amplificasse as vozes docentes com seus saberes, vislumbrando possibilidades de transculturalismo crítico em educação, seria necessário um mergulho no oceano da **etnopesquisa crítica multirreferencial**. (MACEDO, 2003)

A etnopesquisa, entendida na perspectiva teórica da etnometodologia de Garfinkel (1954), trabalha com as “realizações práticas” instituintes que vão produzindo e instituindo os “fatos sociais”. Nesse sentido, a etnopesquisa está interessada na compreensão das formas utilizadas pelos atores para lidar com as normas, interpretando o social em suas interações, sem, entretanto, apontar uma proposta de método específico para a apreensão desses processos. (LAPASSADE, 2005) A etnografia de Boumard (1999), inscrita nos conceitos do interacionismo simbólico, indica-nos que o etnógrafo da escola trabalha sobre os contextos, as situações, as perspectivas, as culturas, as estratégias, as carreiras, superando uma excessiva glorificação mitificadora do real, indo às vivências dos “estrangeiros”, observando seus estrangeirismos “onde a distância entre o investigador e o grupo observado vai depender de uma exterioridade metodológica”. Referendi-me nas três características básicas da **etnografia crítica multirreferencial** destacadas por Roberto Sidnei Macedo: o contexto como fonte direta e o pesquisador como principal instrumento, pressupondo o seu envolvimento direto com o ambiente, com o contexto pesquisado, mais a valorização dos dados desconsiderados pelas metodologias normativas, tidos como insignificantes, e a preponderância descritiva dos dados de realidade. (MACEDO, 2006)

206

O objeto e as intencionalidades da investigação inscreveram-se no campo das Ciências Sociais. Os professores e professoras, sujeitos da pesquisa, conferiram-lhe, assim, aspectos dinâmicos intrínsecos: movimento, transitoriedade, estado de gerúndio perpétuo (tanto na dimensão cósmica, para trás, quanto na dimensão de eternidade, para frente), em que se revelam ideologias, opções, intencionalidades, significações culturais, inscritas em determinado tempo/espço. Para Mead (1932), esses sujeitos são produtores de suas ações e significações, pois – mesmo vivendo a materialidade de um ambiente – produzem sentidos particulares e diversos em relação às vivências em momentos diferentes. Minayo (1999) concebe **os objetos das Ciências Sociais como qualitativos**; ou seja, o indivíduo inserido em uma determinada

condição social, implicado em significados de valores e crenças, fruto de um determinado grupo ou classe social. Portanto, em Romão (informação verbal),⁵ citando Paulo Freire, um sujeito inacabado, porque imperfeito; incompleto, porque mediatizado pelo mundo; inconcluso, por “estar sendo”.

Assim, somente os pressupostos científicos de um saber/poder hegemônico, binário, mecanicista, laboratorial, nomotético e autoritário, predominante na produção acadêmica, certamente seriam insuficientes para a investigação que planejava. Vislumbrei a possibilidade de desenvolvê-la na perspectiva do cosmo da complexidade.

Tendo a etnografia de base hermenêutica como inspiração metodológica e a atitude fenomenológica como perspectiva filosófica, lancei-me aos sujeitos da pesquisa, refletindo sobre as intencionalidades (SKOLOWISK, 2004), num esforço de superação da tradição prescritiva, radicalizando a crítica ao *ethos* científico moderno, por procurar ir às coisas, vendo-as para compreendê-las de forma situada e encarnada, num esforço de interpretação. (MACEDO, 2003) A técnica da “variação imaginativa” possibilitou a redução fenomenológica, estimulando reflexões sobre “as partes da experiência”. Demonstrou significados cognitivos afetivos e conotativos que puderam – ou não – estar presentes na experiência (MACEDO, 2006), provocando estranhamento das situações familiares tratadas pelos entrevistados, sem aceitação das evidências, problematizando as questões cotidianas, corriqueiras, desnaturalizando-as.

O caminho hermenêutico inspirou-se na perspectiva de Bardin (SZYMANSKI, 2004), que reconhece esse caminho como superação da ilusão de transparência, via vigilância crítica, usuário de técnicas de ruptura como um caminho do pensamento para interpretação e compreensão do sentido daquilo que se comunica no cotidiano localizado histórica e culturalmente; uma interpretação sem neutralidade, pois tanto o investigador quanto o sujeito da pesquisa expressam suas subjetividades ao fazerem emergir e descrever os significados dos fenômenos.

Tais opções assentaram-se em algumas proposições fundantes: 1) fazer emergir em mim e nos educadores colaboradores dessa investiga-

5 Palestra proferida no 2º Seminário Nacional de Educação – Instituto Paulo Freire, Salvador, 03 e 04 set. 2003.

ção, pelas correntezas dos atos de currículo, reflexões sobre as práticas em educação, ações didáticas e metodologias, irrigadas por vivências cotidianas empenhadas em interações na diversidade, enfim, nos etnométodos para o trabalho pedagógico; 2) perceber o transculturalismo crítico no cosmo da complexidade, inspirado na lógica do terceiro incluído, dos diferentes níveis de realidade definido no Manifesto da Transdisciplinaridade; (NICOLESCU, 2005) 3) no campo teórico dos Estudos Culturais, interpretar a cultura como campo de lutas e negociações entre os significados hegemônicos, fazendo-nos perceber o quanto as Ciências Sociais ampliam seus horizontes ao entender, através do viés cultural, demandas emergidas na contemporaneidade; 4) analisar criticamente a modernidade tardia e seus artefatos culturais tentaculares, a serviço da lógica e das taras do capital.

208

As possibilidades de transculturalismo crítico emergiram das articulações entre os constructos dos teóricos acadêmicos do currículo, da cultura, da educação, e as teorizações das práticas dos educadores participantes da investigação por eles próprios. A reflexão sobre os atos de currículo, a ressignificação de sua prática na perspectiva do gerúndio, do “estar se tornando”, configurou as condições de *homo situs*, vinculado indissociavelmente aos seus “dilemas inalienáveis” (MACEDO, 2003), ao universo de seu “sítio de pertencimento simbólico” (ZAOUAL, 2003) e de teóricos de sua prática em diálogos com aqueles teóricos. Os assentamentos apontados anteriormente possibilitaram instrumentos e repertório epistemológico como provocações mobilizadoras para esse processo.

Dispositivos para uma etnopesquisa

No que concerne à coleta e análise de dados, a metodologia orientou-se pela utilização da entrevista reflexiva aberta, contrastando o saber empírico e acadêmico de educadoras/educadores de quatro realidades distintas sobre as questões da cultura em sua formação/docência para interagir com a diversidade. Após levantamento de nomes, observados e indicados, decidi fazer recortes na diversidade que caracteriza o panorama escolar soteropolitano, pinçando profissionais educadores com práticas que reconheci inscritas nas questões da cultura por de-

monstrarem sensibilidade às questões culturais transversalizadoras do ato pedagógico na perspectiva da criticidade. Procurei encontrar pessoas que estivessem estabelecendo diálogos consistentes com as questões cotidianas e provocando grupos com instrumentos dos universos midiático, imagético e artístico para tratarem de temas culturais (comportamento, política, economia, literatura, música, cinema), instituindo o que tenho chamado de *etnocurrículo em plasmação*.⁶

Como amostra intencional da pesquisa, investiguei essas fontes de subjetividades contrastando, observando e coletando dados da realidade de três educadoras e um educador de séries, segmentos e escolas diferentes.

Para que pudéssemos tratar de nossos atos de currículo – sim, “nossos”, pois, nessas interações, tanto o pesquisador quanto os pesquisados são tocados pela profusão de subjetividades, plasmando momentos profundos de intersubjetividades – optei pela **entrevista aberta** como instrumento adequado para “constituições de tipologias qualitativas em etnopesquisa”. Estas tipologias foram obtidas através da coleta de informações provenientes dos conteúdos emergidos de entrevistas individuais abertas, centradas nas questões da cultura e mediadas pelo pesquisador. (MACEDO, 2003)

A centralidade das questões da cultura em minha prática como professor de História resulta de um longo processo de inquietações com temas, fontes e dispositivos de aprendizagens que ocorrem no cotidiano, principalmente fora das escolas e dos currículos oficiais. Atento ao movimento dos jovens com os quais trabalhava em sala de aula percebia demandas que não poderiam ser tratadas apenas por esses currículos instituídos. Eram temas diversos contemporâneos, inscritos no universo midiático, nas questões étnicas, de comportamento, de gênero, de sexualidade, identitárias, enfim, questões que pulsavam uma diversidade de significados culturais. Passei, então, a me servir de recursos variados – que nomeio como “dispositivos de provocação” – para gerar discussões sobre tais questões (músicas, poemas, charges, gravuras, vídeos, clipes, seriados de TV, filmes de

6 *Etnocurrículo em plasmação* é entendido como movimento instiuinte/instituído em aprendizagens cotidianas de comunidades sendo-no-mundo, autoras de seu ferramental, protagonistas e teóricas críticas de suas práticas, negociadoras de significados culturais no tempo/espaço em uma “totalidade aberta” de interações, modificando-os e potencializando possibilidades de novas aprendizagens.

propaganda, outdoors, propagandas de periódicos, marcas de produtos do mercado, reportagens em geral) e fazer emergir e circular os significados que mobilizavam cada aluno e a mim, tecendo a teia das intersubjetividades, a teia de significados, como quer Geertz (1989), o portal profusor de significações para as interações do grupo.

Nesse momento, eu tinha de estar de coração aberto para os conteúdos da bagagem existencial de cada um. Não podia me posicionar em um *locus* privilegiado, revestido de saber/poder, para observá-los e configurar modelos de certo/errado; a contrastação era fundante para garantir o respeito pelas diferenças. Entretanto, o desafio era poderoso, tanto para me tornar escutador atento dessa intersignificação, deslocando-me da postura umbigóide para um estado de apreensão, flanando com curiosidade por entre essa polifonia, quanto para me justificar com coordenações e direções escolares sobre essa prática em relação ao cumprimento dos conteúdos. Era difícil explicar que isso não ocorria em detrimento do currículo instituído, mas como contribuição, como possibilidade de emancipação do grupo e de individualidades instituintes de outros, novos ou não, caminhos emancipacionistas na sala de aula.

210

Essa foi uma das inspirações para que eu investigasse o que pensam os educadores sobre as questões da cultura, via seus atos de currículo, como possibilidade de transculturalismo crítico. Senti que poderia ser muito proveitoso abordar currículo, cultura e transculturalismo através dos dilemas inelimináveis como fonte, utilizando procedimentos de minha prática cotidiana com as turmas. Optei pela entrevista aberta, partindo dos dispositivos de provocação, descritos anteriormente. A entrevista aberta, como “diálogo orientado e provocado”, criou condições para que fossem ouvidas as “vozes das sombras”, visto que aqueles que descreveram a realidade são seus intérpretes, seus “conceituantes”, através de falas, entre falas, expressões, enfim, de uma profusão simbólica, captada pelo etnopesquisador como potente recurso metodológico de percepção de sentidos e significados. A entrevista aberta está vinculada ao princípio que toma a realidade como aquilo que pode ser conceituado. Está, assim, associada à linguagem, às expressões locais contextualizadas. Os questionários abertos deram conta, de forma ajustada, de tratar da diversidade e especificidades que emergiram durante o processo, apontando sempre para as ques-

tões fundamentais que a pesquisa intencionava. (MACEDO, 2006) A entrevista é aqui entendida numa perspectiva de “arena de conflitos e contradições”, levando em conta “critérios de representatividade” da fala e a interação social que ocorre entre pesquisador e sujeito da pesquisa. (MINAYO apud SZYMANSKI, 2004, p. 11) A entrevista, como atividade humana, é permeada pelo entrelaçamento e emoções que constituem um jogo entre condições psicossociais, relações de poder, diferenças entre o pesquisador e o pesquisado, onde o primeiro cria condições de confiabilidade para a abertura do segundo, instaurando credibilidade para conseguir elementos para o seu trabalho, enquanto o entrevistado, aceitando o convite, ao mesmo tempo aceita os interesses do pesquisador e pode conscientizar-se da condição de ser possuidor de grandes conhecimentos para o outro e para si. Ele tem conhecimento de seu próprio mundo, do mundo do pesquisador e daquilo que é estabelecido entre eles; ao mesmo tempo em que há a força da fala, ocorrem ocultamentos e distorções. (SZYMANSKI, 2004, p. 11-12) Para tratar do conceito de “entrevista reflexiva”, a pesquisadora Heloísa Szymansky afirma que, na interação da entrevista, ocorre um “processo interativo complexo, de caráter reflexivo, intercambiando significados transpassados por emoções e sentimentos dos atores”; entretanto, a disposição do conhecimento do entrevistado é única para aquela situação e entrevistador e, em muitos casos, ele nunca tematizou tal conhecimento através de narrativa, pois ela exige um movimento reflexivo para organizar um pensamento através de sistematização inédita para ele mesmo. (SZYMANSKI, 2004, p. 14-15) As dimensões ética e psicológica, numa situação de entrevista, devem considerar os elementos distintos na interação entre os atores envolvidos, possibilitando desvelamentos para a compreensão daquilo que está sendo investigado, reestruturando as ideias de forma processual. (SZYMANSKI, 2004, p. 57)

211

Objetivos em movimento

Como objetivo geral, esse trabalho pretendeu compreender/explicitar como educadores/educadoras vinculados aos processos de escolarização, pensam as implicações da cultura em sua docência como forma de

lidar com as diferenças que se configuram por emergências transculturais inscritas no processo de globalização. Os objetivos específicos intencionaram:

- a) discutir criticamente com educadores as questões da cultura, através do campo teórico dos Estudos Culturais, para o reconhecimento dos currículos culturais como campo de luta em torno da produção de significados dos diferentes grupos sociais;
- b) refletir criticamente com os educadores a questão da transversalização dos significados culturais nos atos de currículo intra e extra-muros das escolas, nos lugares e não lugares de aprendizagens, através da dinâmica do *trans-sendo*;⁷
- c) entender como esses educadores interagem com alunos em aprendizagens na rede cotidiana, plasmando possibilidades de etnocurrículos;
- d) provocar reflexões e agências mobilizadoras para que educadores tratem criticamente as questões da cultura.

212

Partindo da indagação fundante “como educadores pensam as implicações das questões da cultura nos atos de currículo, para lidar com a diversidade caleidoscópica e polifônica que os desafia cotidianamente em direção ao transculturalismo crítico?”, estruturei o seguinte roteiro investigativo:

- 1) O que pode ser considerado cultura nesses tempos de globalização?
 - conceitos pessoais do ator;
 - conceitos do senso comum, antropológico, de Estudos Culturais; outros.
- 2) Como lidar com a diversidade de culturas vivenciadas por educadores e alunos dentro e fora dos muros das escolas?

⁷ Esse conceito foi plasmado durante a pesquisa de mestrado referida no início do texto, para denominar a dinâmica de aprendizagens cotidianas através da circulação de significados culturais. O *trans-sendo* é entendido como possibilidade de um ethos transcultural, atitude aprendente através das questões da cultura, sendo-no-mundo, fazendo opções políticas nas interações cotidianas. No *trans-sendo*, ocorrem atualizações de potencialidades do ser humano e das culturas em hibridizações e traduções (CANCLINI; HALL) A dinâmica do *trans-ser* é um “lugar sem lugar” que está entre, com e além das culturas, num nomadismo contínuo promovido por diálogos tensos e criativos, com centralidade nas diferenças e na intercristica. O argumento do *trans-ser* se pretende uma das traduções possíveis do transculturalismo, explodidas nos *atos de currículo*, através das vivências cotidianas refletidas criticamente.

- cultura midiática, mercado definindo culturas consumistas, cultura de grupos, tribos;

- culturas de controle.

3) Qual a dimensão que esses entrelaçamentos adquirem nas escolas, nas discussões pedagógicas, nas salas de aula, nas práticas cotidianas? Essas questões são importantes na formação e no trabalho docente?

- procedimentos na docência, tipo de discussão promovida;

- articulações entre esses temas e os conteúdos específicos de suas disciplinas,

- formas de avaliação.

4) As questões da cultura como demandas nas práticas escolares.

Como alunos, famílias, professores e escolas implicam-se nas questões da cultura para transformá-la em demandas nos planos de ação escolares?

A cultura é interpretada como currículo nas escolas?

- os temas emergentes na relação com alunos, pais, mães, cuidadores, colegas;

- os temas da cultura refletidos pelos docentes como possibilidades de aprendizagens culturais.

5) O conhecimento desse universo tem sentido para o desenvolvimento de processos que promovam aprendizagem significativa com autonomia?

- a cultura: suas expressões, conceitos, tensões, desconstruções, acomodação;

- expectativas de famílias e alunos sobre esse tema nas pautas da aprendizagem escolar;

- estratégias e instrumentos de avaliação significativos para provocações desse tema;

6) As interações com as questões da cultura, no contexto da globalização, têm sentido para o desenvolvimento da criticidade?

7) Como tratar de currículos culturais nas escolas, tendo como referência a complexidade que se configura nesses tempos de crítica ao modelo racionalista-mecanicista-positivista da modernidade?

8) Como educadores inter-relacionam as tensões emergidas da profusão cultural na atualidade para delinear planejamentos de sua atuação pedagógica?

9) Como a alteridade contribui/pode contribuir para as reflexões/ações de educadores em suas formação e docência na perspectiva da diversidade?

10) A interpretação da cultura como espaço de negociação e luta entre os grupos sociais pode permitir maior conscientização sobre a diversidade e sua força transformadora?

11) Quais as possibilidades de formação e docência para a diversidade, refletindo criticamente as diferenças para interações na cultura?

- reconhecimento das diferenças e suas potencialidades para a diversidade.

Dispositivos de provocação: um caminho

Seguindo as trilhas de minha prática em educação, aguçando minha “imaginação metodológica” e criticidade para além das formalidades metodológicas e formas aligeiradas de obtenção de “dados” (MACEDO, 2006, p. 138), optei por provocar os educadores entrevistados e colaboradores dessa investigação com canções, citações e, principalmente, com recursos imagéticos que remetiam às questões da cultura definidas nesse projeto. Procurei recursos que abrissem diversas possibilidades, menos para que os participantes respondessem algo esperado pelas minhas expectativas em relação ao conteúdo desses recursos. Uma vez provocados pelos dispositivos escolhidos e, em seguida, indagados pelas questões, os entrevistados foram convidados para que discorressem sobre o tema através de narrativas inscritas em seus atos cotidianos, em suas pautas vitais inalienáveis, em seus atos de currículos, deixando emergir “aquilo que é para ele” numa perspectiva fenomenológica. Inspirei-me no conceito de *bricolagem*, imbuído de uma angústia metodológica e teórica que submerge aos fenômenos humanos através de um “empirismo com alma e uma teoria enraizada e encarnada”. Provoquei diálogo consistente entre empiria e teoria, nas tensões entre saberes sistematizados e “dados” de realidade, como técnica de abordagem (MACEDO, 2006), e na fenomenotécnica pela lente de Bachelard (LOPES, 1996), considerando haver outros conceitos além dos conceitos ‘visuais’ para montar uma técnicao agir-cientificamente-no-mundo e para promover a existência, originando

uma desrealização da experiência comum para atingirmos realismo da técnica científica.

A etnopesquisa, como prática de interação na teia antropológica permite a busca criativa, a criação de etnométodos, para provocar os fenômenos do humano. Como etnopesquisador e educador mobilizado pelos meus atos de currículo, recorri aos dispositivos de provocação, por mim utilizados em minha prática docente, para dialogar com antropólogos que teorizam a força da imagem como método ou técnica para abordagens na pesquisa de campo. O recurso da imagem nas pesquisas antropológicas ganhou muitas outras possibilidades. Para além do registro de dados, a imagem é vista não como um dado empírico, mas como ponto inicial de uma reflexão conjunta sobre uma conjuntura e “possibilidade de olhar compartilhado”, resultante da interação e do confronto de universos culturais distintos. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 48-51) Esses autores argumentam que:

[...] imagens fotográficas, filmicas e, mais recentemente, videográficas retratam a história visual de uma sociedade, expressam situações significativas, estilos de vida, gestos, atores sociais e rituais e aprofundam a compreensão de expressões estéticas e artísticas. Nesse caso, o que está em jogo é a análise de imagens e discursos visuais produzidos no âmbito de uma cultura, como uma possibilidade para dialogar com as regras e os códigos dessa cultura. Imagens podem ser utilizadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais em que eles estão inseridos. (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 53-54)

215

Acrescento que charges e gravuras artísticas também podem expressar visões de mundo críticas, mostrando intencionalidades, fazendo desvelamentos e desreificações dos significados culturais hegemônicos.

Para cada questão apresentada no roteiro já descrito, selecionei um conjunto de imagens ou apenas uma charge e gravura de autores variados, “canções-poemas” e citações de entrevistas, com autores renomados ou não, que expressassem criticidade vigorosa. Desenvolvi pesquisa rigorosa para a seleção desses dispositivos. Tentando ser coerente com a perspectiva metodológica em que me inscrevo, trago aqui as impurezas, afirmando que minhas intencionalidades se declararam nessas escolhas. Não procedi com neutralidade, nem sem parcialidade,

e menos ainda, desideologicamente. Como um torvelinho, tais intencionalidades se materializam no discurso, nas escolhas, nas opções. Esses dispositivos tinham declaradas intenções provocativas para que as contradições sobre quem somos como produtores de significados culturais, como consumidores desses significados, como intérpretes, como negadores, como humanos que interagem na teia de significados culturais, viessem à tona. Mobilizava-me o desejo de navegar nas intersubjetividades emergidas pelas entrevistas como uma aventura refletida através do currículo em atos.

216 Pelas vias da postura interdisciplinar, o cientista social vislumbra possibilidades de interagir com o universo imagético e seus efeitos sobre o social, suas marcas nas representações e sistemas simbólicos, e discutir a questão da imagem e suas aplicações na contemporaneidade. A antropóloga Veronina (2003 apud PORTO ALEGRE, 2006) indica o crescimento de trabalhos na perspectiva de análise social da imagem e seus aspectos cognitivos como avaliação da ação da imagem na vida dos atores e dos grupos sociais. Segue afirmando a necessidade de compreensão da posição dos ícones como constituintes dos sistemas simbólicos, empreendendo os mesmos esforços teóricos-metodológicos dedicados às representações sociais. Entendo que a imagem, como dispositivo de provocações, pode trazer à etnopesquisa o campo das “visualidades modernas” e suas singularidades lógicas e heurísticas em favor do intelecto humano, pois não há como se pensar o mundo da mesma forma como se pensa no mundo da fala e da escrita. No mundo da “verbovisualidade”, há que se distinguir suas singularidades como instrumentos determinantes de estilos cognitivos, de “[...] modos singulares de pensar o mundo, de expressá-lo e de, nele, viver [...]”. (SAMAIN, 2006, p. 53) O trabalho com imagem nas etnoinvestigações afirma o estatuto heurístico das imagens nas Ciências Sociais, podendo superar nosso analfabetismo para as práticas visuais. (SAMAIN, 2006, p. 51) Foi muito interessante interagir com o estado de provocação e desconstrução dos atores entrevistados, como também constatar atitudes e posturas de insegurança e incerteza na tentativa de atribuir sentidos às imagens utilizadas como dispositivos de provocação. Foram inúmeras as manifestações de estarem tocados por aquilo que deixaram emergir de cada provocação para responderem às questões, narrando suas práticas e dialogando com as questões da cultura. Por

ora, ainda em Samain, agora citado por Bela-Feldman Bianco (2006, p. 16), argumento que o trabalho com a imagem pode contribuir para a ampliação da capacidade de compreensão das formas de simbolização próprias das culturas com as quais os pesquisadores interagem. Tentar entender os aspectos visuais que lançam significados críticos a essas culturas pode ser uma forma de descrição densa (GEERTZ, 1989) atribuindo significados ao processo imagético, bem como aos produzidos pelos atores.

Inspirado em Marcia Castiglio da Silveira (2008), afirmo que como textos culturais, cartuns, tirinhas, charges, fotos, gravuras e clipes praticam pedagogias potentes que excedem a condição de recurso didático na escola; estão ocorrendo independentemente da escola, constituindo saberes, significando relações de poder e disputando verdades através de diferentes interpretações dos leitores e leitoras que compreendem e traduzem esses textos narrativos. Esse etnométodo como dispositivo de provocação fez circular e tensionou significados culturais, possibilitando reflexões sobre os atos de currículo dos educadores colaboradores da investigação.

Na fase de elaboração do projeto, já era perceptível o pulsar de algumas unidades de significação⁸ nas intencionalidades e expectativas que eu sentia enquanto investigador. Na construção do roteiro investigativo para dar suporte à pergunta fundante do projeto, elas emergiram, delineando o que mais adiante defini como grandes eixos de análise. No entanto, ressalto que as unidades de significação foram estabelecidas durante a interpretação dos conteúdos dos textos produzidos pelos atores nas provocações, tendo em vista o caráter pragmático da produtividade (FRANCO, p. 66), possibilitando resultados seminais para teorizações críticas consistentes de práticas transversalizadas pelas questões da cultura.

8 Até a conclusão da pesquisa e da dissertação não havia encontrado conceito que pudesse definir os agrupamentos de significados (se é que há tal possibilidade) a não ser, *categorias*. Meu incômodo estava numa aparente contradição metodológica: como proceder na perspectiva da etnometodologia, social, qualitativa, utilizando *categoria*, conceito implicado nas análises qualitativas? Apesar de trabalhar sem descartes e sim, em diálogos possíveis, na multirreferencialidade, essa questão me inquietava. Tempos depois, no FORMACCE, nosso grupo de pesquisa na FACED-UFBA, apropriei-me do conceito trazido por Roberto Sidnei Macedo, *Unidades de Significação*. No meu entendimento é um conceito mais adequado para tratar da complexidade do campo da cultura e seus significados em tensão. Nesse artigo, substituí *categorias* por *unidades de significação*.

Da articulação entre os significados dos conteúdos provocados pelo roteiro investigativo às produções cotidianas e expectativas dos educadores colaboradores dessa investigação, permanentemente inspirado no diálogo com os teóricos do currículo, da cultura, dos etnométodos e da formação, agrupei unidades de significação que contemplaram três grandes eixos de análise:

a) Formação:

- pessoa/professor, professor/pessoa;
- o conservadorismo acadêmico;
- professor como pensador/provocador engajado.

b) Questões da Cultura:

- significados hegemônicos;
- diversidade;
- alteridade;
- complexidade;
- postura umbigóide;
- currículo como campo de embates e de produção de significados.

c) Flanações:

- impurezas, ambivalências, paradoxos e derivas;
- a dinâmica do trans-sendo.

218

À guisa de conclusão: plasmando aprendizagens

Durante os encontros e entrevistas, nas leituras e releituras atentas dos conteúdos e em sua interpretação, estruturei tais unidades de forma a contemplar os eixos que sintetizaram o desejo e as intencionalidades de tratar das questões da cultura, via “atos de currículo”, para possibilidades de transculturalismo crítico. As entrevistas foram gravadas em suporte VHS e copiadas para DVD. Em seguida, foram transcritas manualmente e digitadas. O próximo passo constituiu-se de leituras atentas do conteúdo, num esforço que buscou densidade, garimpando significados para a elaboração das categorias vinculadas aos grandes eixos temáticos. Agrupei os discursos por temas e, mais uma vez, apurando o caldo semântico e significante, reorganizei as categorias, reagrupando os recortes das falas dos educadores entrevistados no que classifiquei como “categorias finais” e que agora denomino “unidades

de significação finais”, já apresentadas. Para constituir um *corpus* significativo, imprimir releituras com profundo empenho hermenêutico dos agrupamentos, contrastando-os com os constructos dos teóricos acadêmicos e analisando exemplos de práticas cotidianas trazidos pelos atores entrevistados, desenvolvendo movimento constante de reconfigurações, até a opção apresentada.

Os discursos dos professores/atores, assentados na atribuição de sentido às suas práticas cotidianas, revelaram com muita propriedade a emergência das questões da cultura e a necessidade de apropriação e teorização daquilo que defendo nessa investigação como dinâmica do trans-sendo, ou seja, as possibilidades infinitas de aprendizagens cotidianas nas relações, criticizando a transculturalidade que tece as teias onde elas ocorrem, através da circulação de significados culturais, desvelando artimanhas de controle, desnaturalizando significados culturais hegemônicos e desreificando *loci* privilegiados de produção de conhecimento. Através das impurezas, das ambivalências e contradições de seus etnométodos, demonstraram possibilidades dessas reflexões e práticas transformadoras e emancipacionistas em educação. As narrativas desses atores/autores trouxeram, com vigor, a interação com as questões da cultura como fundante na formação e nas práticas docentes, vislumbrando etnocurrículos onde emergem aprendizagens em plasmação.

219

Referências

- BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro da. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (Col. Ciências sociais - passo-a-passo, n. 68).
- BOUMARD, P. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *PSI- Revista de psicologia social e institucional*, v. 1, n. 2, nov. 1999. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>>. Acesso: 22 maio 2008.
- GARFINKEL, H. Studies in ethnomethodology. In: LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 34-78. (Série pesquisa em educação)
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série pesquisa em educação, 17)

LOPES, A. R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. *Caderno de Ensino de Física*, v. 13, n. 3, p.248-273, dez. 1996. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:8CAsjGd8vbkJ:www.fsc.ufsc.br/cbef/port/13-3/artpdf/a5.pdf+fenomenot%C3%A9cnica+bachelard&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=9&gl=br&lr=lang_pt>. Acesso em: jan. 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica multirreferencial*. Salvador: EDUFBA, 2003.

_____. *Etnopesquisa crítica: etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. *Crhrysallis. Currículo e complexidade: a perspectiva cirítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. *Currículo, diversidade e eqüidade: luzes para uma educação intercristica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

220 MEAD, G. H. Mind, Self, and society from the standpoint of social behaviorist. In: LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 34-56. (Série pesquisa em educação)

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinariadde*. Tradução de Lúcia de Souza, 3.ed. São Paulo: Trion, 2005.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvania. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Míriam L. Moreira (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 5.ed. São Paulo: Papirus, 2006.

SAMAIN, E. Questões heurísticas em torno do uso de imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Míriam L. Moreira (Org.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 38-56.

SILVEIRA, M. C. da. Cartuns: mais que um recurso didático, um texto cultural. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Estudos culturais para professor@as*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2008. p. 64-78.

SOKOLOWSKI, Robert. *Introdução à Fenomenologia*. São Paulo: Loyola, 2004.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série pesquisa em educação, 4).

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2003.

A etnopesquisa sociolinguística com alunos surdos: fundamentos para uma abordagem qualitativa

Omar Barbosa Azevedo

223

Introdução

Queremos, nesta introdução, delimitar os assuntos a serem tratados na presente comunicação científica: primeiro, a sociolinguística interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002) como uma abordagem qualitativa da interação comunicativa face a face é passível de ser utilizada na pesquisa da comunicação com alunos surdos em sala de aula; segundo, o papel da etnopesquisa (MACEDO, 2000, 2006) como inspiração e fundamentação teórica que não negligencia o contexto social da fala e o acesso a seus âmbitos de qualidade; e, terceiro, nossos motivos para a opção do uso da primeira pessoa do plural nos textos que se referem a uma investigação desta natureza.

No presente trabalho, nossos objetivos são: demonstrar que a sociolinguística interacional, usualmente utilizada para a pesquisa da interação face a face com pessoas ouvintes que se comunicam oralmente, também pode ser utilizada na investigação com alunos surdos usuários

da Língua de Sinais (Libras),¹ desde que os turnos de conversação sejam traduzidos e transcritos em português; estabelecer uma relação entre a proposta de abordagem qualitativa da sociolinguística interacional com a fundamentação teórica da etnopesquisa; relatar a necessidade de reconhecimento da autoria das falas dos participantes para a realização de uma transcrição rigorosa, bem como o reconhecimento das observações dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e a participação dos mesmos na interpretação dos turnos da fala transcritos; e, finalmente, a partir de toda a argumentação exposta, afirmar que o uso da primeira pessoa do plural é a melhor opção para a redação dos textos que fazem referência a este tipo de atividade de pesquisa.

224 Para contextualizar o tema da nossa comunicação científica, devemos partir da afirmação de que a sociolinguística interacional é uma forma de pesquisa qualitativa que se beneficia da fundamentação teórica, dos dispositivos e da atitude humana do pesquisador, inspirados na etnopesquisa, tal como formulada e proposta por Roberto Sidnei A. Macedo (2000, 2006). Ao nos vincularmos a este aporte teórico, entendemos que pesquisar turnos de fala de professoras com alunos surdos é um exercício de etnopesquisa com o Povo Surdo usuário de Libras e demais pessoas implicadas com os Surdos. A busca do rigor no exercício da pesquisa qualitativa, confronta o pesquisador com questões de autoria inerentes à atividade de tradução e de transcrição, bem como da justa consideração com a participação de auxiliares TILS nestas atividades. Este é o contexto do nosso trabalho: a compreensão interpretativa da comunicação com alunos Surdos em sala, evidenciando aspectos favoráveis ao uso da Libras na escolarização destes, especialmente nas séries iniciais; justamente num momento histórico em que a Comunidade Surda brasileira – com apoio de suas instituições, tais como a Federação Nacional para Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – luta pela preservação de Escolas e Classes

1 A Língua de Sinais foi oficialmente reconhecida como língua da Comunidade Surda brasileira, pela lei federal 10.436/02 e regulamentada pelo decreto 5.626/05. Como segmento social, esta comunidade vem lutando politicamente pelo cumprimento da legislação que reconhece e regula o uso desta língua. Dentre outras reivindicações, a Comunidade Surda reclama sua participação efetiva nas decisões que dizem respeito à educação de crianças e jovens Surdos e pelo pleno exercício docente de professores Surdos sinalizadores. Insistimos na grafia de Surdos com “S” maiúsculo para destacar o fato de que se trata de uma minoria linguística, que não se distingue apenas pelo uso da Libras, mas que também reclama a pertença a uma cultura com traços identitários próprios.

específicas para crianças e jovens Surdos, visando preservar o melhor ambiente linguístico para alunas e alunos surdos, que necessitam de sua comunidade linguística para um melhor aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa e a consequente inclusão social posterior – o que significa muito mais que a mera inclusão escolar que isola e exclui linguisticamente a criança surda.

Nossos recursos metodológicos serão: a fundamentação teórica das abordagens aqui mencionadas e a exemplificação do tipo de pesquisa realizada a partir da exposição de alguns turnos de fala transcritos, das observações interpretativas e sua relação com alguns parâmetros de análise tradicionalmente utilizados para compreender o uso social da linguagem em interações face a face. Estamos utilizando uma abordagem qualitativa que pode esbarrar em diversas limitações, tais como a interferência da nossa subjetividade enquanto pesquisadores pouco fluentes em Libras, recorrendo ao auxílio de TILS certificados, ou à interferência da subjetividade dos próprios TILS na atividade de tradução Libras/português. Supomos que estas limitações possam ser objeto de referência, muito mais por críticos deste tipo de abordagem, e que, da nossa perspectiva, reconhecendo claramente limites humanos e implicações, procuramos superá-las pela utilização de dispositivos e de atitudes que nos conduzam pela busca do rigor na pesquisa qualitativa.

225

A sociolinguística interacional com alunos surdos

Queremos abordar primeiramente a pesquisa qualitativa da comunicação com alunos surdos em sala de aula. Ribeiro e Garcez (2002) iniciam a apresentação de *Sociolinguística Interacional*, coletânea de textos da área por eles organizada, com uma pergunta a partir da qual tentam situar esta abordagem de pesquisa da interação comunicativa face a face:

O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?"Essa é a pergunta que se fazem os sociolinguistas interpretativos que partem das linhas mestras delineadas pelos autores dos textos desta coletânea, que propuseram que se visse cada um desses pequenos momentos de interação face a face como cenários de construção do significado social e da experiência, passíveis de

análise e de interesse sociológico e linguístico. (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 7)

226

Não nos surpreende que a “construção do significado social e da experiência” sejam “passíveis de análise e interesse sociológico e linguístico”, pois, como veremos mais adiante, as interações face a face acontecem entre interlocutores influenciados por diversos aspectos. Entendemos que a construção do significado social é de natureza subjetiva e intersubjetiva ao mesmo tempo, ou seja, é um fenômeno complexo. Por mais repetido que seja o bordão, voltamos a repeti-lo para deixar clara nossa vinculação com uma abordagem qualitativa da comunicação humana: entender a interação face a face apenas em termos de emissor-receptor-mensagem-retroalimentação nos parece um reducionismo improdutivo para um exercício de pesquisa que está vinculado à formação do professor-pesquisador, tanto em Linguística Aplicada quanto em Educação. Um olhar simplesmente esquemático como guia de pesquisa em comunicação humana, nos parece ingênuo por desconsiderar aspectos sutis, pois como argumenta Ervig Goffman (1964), a compreensão do discurso não deve negligenciar o contexto social da comunicação. Chamando a atenção para alguns dos múltiplos aspectos do fenômeno comunicativo, Ribeiro e Garcez (2002, p. 7) arrematam a tarefa da sociolinguística interacional:

Uma análise da organização do discurso e da interação social demonstra a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro face a face, pois, na condição de participantes, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes.

A sociolinguística interacional se constitui no estudo etnográfico da fala, aqui entendida em seu sentido amplo, ou seja, não apenas a fala oral, mas também a fala expressa em língua de sinais – que não são universais, vale a pena ressaltar, sendo que aqui esta expressão genérica aparece em oposição a “línguas orais”. Devemos advertir desde já que, efetivamente, a fala em Libras não se reduz apenas ao uso do léxico sinalizado, mas também é composta pela expressão fa-

cial e pelo direcionamento do olhar do interlocutor (como principais parâmetros, dentre outros). Enfim, as negociações de significado que acontecem nas interações comunicativas com alunos Surdos também estão sujeitas às mesmas influências sociais que regulam as trocas linguísticas entre falantes ouvintes de uma língua oral. É a presença do social na comunicação humana que nos remete à necessidade de acesso aos “âmbitos de qualidade” (MACEDO, 2006) que certamente está para além de uma natureza “intrinsecamente linguística”, seja com falantes orais, seja com sinalizadores, pois de acordo com Goffman (2002, p. 20, grifos nossos):

Em um nível de análise, o estudo de turnos de fala e de coisas ditas durante o turno de alguém são parte do estudo da interação face a face. A interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e sua própria estrutura, e *eles não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por um meio linguístico.*

No comentário ao primeiro artigo de Goffman, na coletânea “Sociolinguística Interacional”, Ribeiro e Garcez (2002) ressaltam o fato de que em 1964, época da publicação original do artigo *A situação negligenciada*, o autor pede insistentemente aos pesquisadores – linguistas, sociolinguistas, antropólogos, sociólogos – que atentem para um aspecto negligenciado por eles naquele momento: “*a situação social engendrada na comunicação face a face*”. (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 66, grifo nosso) Desde aquele momento, Goffman estava propondo uma abordagem que não se limitasse à realização de estudos correlacionais entre variáveis linguísticas e sociais, ou de aprofundamento em estudos indicativos de comportamento linguístico por si só. Sobre esta insistência de Goffman quanto ao aspecto da “situação social” da comunicação, Ribeiro e Garcez (2002, p. 13) comentam que este autor:

Descreve a complexidade das variáveis sociolinguísticas envolvidas na interação e assinala a importância do valor atribuído a essas variáveis pelos participantes durante uma dada situação social. Assim, o estudo da relação entre língua e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico bem mais complexo [...] Goffman nos convida a examinarmos a situação social como o cenário da pesquisa – o lugar que tem sido negligenciado – e deixa um alerta aos interessados: uma vez cruzada a ponte entre os estudos da fala

e os da conduta social, nos tornaremos todos por demais ocupados para voltar atrás.

Enfim, já em 1964, Goffman insistia na dimensão social da fala, denominada por ele de “situacional”, e o que devemos fazer, de acordo com sua proposta, é tomar a situação social, enquanto cenário da comunicação e da pesquisa, em vez de negligenciá-la. Neste mesmo artigo, o próprio Goffman exemplifica diferentes situações de enquadramento social do discurso: o falante está conversando com alguém do próprio sexo ou do oposto, com alguém que lhe é subordinado ou hierarquicamente superior, com um ouvinte ou com mais de um, com um interlocutor presente ou com outro alhures ao telefone – para fazer jus à contemporaneidade acrescentamos: no MSN, no Skype etc., – lendo um *script* ou espontaneamente, numa ocasião formal ou informal, rotineira ou emergencial, etc. Enfim, todos estes aspectos compõem, na proposta de Goffman, o que Ribeiro e Garcez (2002) denominaram “cenário da pesquisa”. Podemos ampliar o rol destes cenários comunicativos, fazendo também alusão a outras situações e papéis sociais: o falante poder ser professor ou aluno, ouvinte ou Surdo, pessoa fluente em Libras ou não, cego ou vidente, bem como falantes de uma língua nacional de prestígio ou de uma língua minoritária depreciada. Vale a pena mencionarmos outros contextos de comunicação social trazidos pelas tecnologias da informação, tais como os ambientes virtuais de bate-papo, as mensagens curtas por celular, as redes sociais, nos quais alguns dos aspectos já assinalados por Goffman ainda são válidos: número de participantes a quem a mensagem é dirigida, relação de subordinação, gênero, etc. Este etnógrafo da fala arremata seu entendimento sobre o que já havíamos chamado de aspectos sutis da comunicação:

Note-se que não são os atributos da estrutura social que estão sendo levados em conta aqui, tais como idade e sexo, *mas sim os valores agregados a esses atributos na forma em que são reconhecidos na situação imediata*, enquanto ela acontece. [...]

As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação. (GOFFMAN, 2002, p. 16-17, grifos nossos)

Partindo das observações de Goffman, queremos assinalar a necessidade de fundamentação teórica e de dispositivos de pesquisa que permitam este exercício ampliado de uma pesquisa sociolinguística que não negligencie o contexto social da comunicação. Com a motivação de considerar os aspectos situacionais das interações face a face, que, por assim dizer, constituem o “cenário” da interação comunicativa – para usar esta metáfora tão cara ao próprio Goffman – nós, pesquisadores, precisamos recolher as informações etnográficas que constituem a matéria prima da nossa pesquisa, de um modo que nos permita fazer referência aos aspectos “situacionais”, bem como nos permita resgatar o sentido do discurso dos participantes e situar o enquadramento do discurso. Sobre o exercício de uma pesquisa qualitativa que não negligencie o aspecto social da comunicação e permita acessar seus “âmbitos de qualidade”, Macedo (2006, p. 38, grifos nossos) comenta:

Entretanto, a partir das orientações sociofenomenológicas das pesquisas qualitativas, as ações e construções humanas deixam de ter um significado idealista estável; *devem, frequentemente, ser interpretadas e reinterpretadas de forma situada*. Como consequência dessa virada epistemológica, torna-se necessário para o pesquisador tentar colocar-se no posição do ator [social], isto é, fazer um esforço para perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste; do contrário, jamais terá acesso ao que estamos denominando de *âmbitos de qualidade*.

229

Com pessoas ouvintes, a sociolinguística normalmente recolhe as falas com videografações, transcrevendo-as e, eventualmente, mostrando-as aos participantes para verificações posteriores. Com crianças, jovens e adultos Surdos, o uso de filmagens é imprescindível para o registro de aspectos da comunicação sinalizada que não se restringem ao léxico em Libras e que também interferem tanto no sentido do discurso transcrito, quanto em sua interpretação. São estes os aspectos: expressões faciais, olhares, gestos culturais que não são propriamente Libras etc. Por outro lado, os vídeos devem ser vistos apenas pelo pesquisador e por pessoas vinculadas ao projeto de pesquisa, devido à legislação que protege da exposição pública a imagem de crianças com necessidades educativas especiais. Esta restrição legal é normalmente contornada mediante a autorização dos pais para o uso exclusivamente científico das imagens. A transcrição dos turnos de

fala destas videograções serve para estabelecer o texto da interação a ser interpretado, como habitualmente se faz neste tipo de investigação, bem como para que outros pesquisadores, que não tenham conhecimento da Libras, possam ler e entender a interação do mesmo modo que podem fazê-lo em relação à interação transcrita de pessoas ouvintes que se expressam oralmente.

A etnopesquisa-com a comunidade surda

230

Assim como Goffman (1964) chamou a atenção para a negligência dos aspectos sutis da comunicação, ou em suas próprias palavras, para os “valores agregados” dos atributos sociais envolvidos na interação comunicativa, queremos dizer que para não negligenciar estes aspectos, os pesquisadores devem fundamentar-se teoricamente e utilizar dispositivos de pesquisa que lhes permitam estabelecer um relacionamento humano com as pessoas envolvidas na pesquisa (alunos Surdos, professoras Surdas e ouvintes, familiares, funcionários da instituição educativa etc.) – condição para que os participantes possam se comunicar da forma mais natural possível, uma vez que suas imagens serão capturadas em vídeo. No caso das videograções com alunos surdos para o exercício da sociolinguística interacional, a atitude dos pesquisadores em campo, o uso do diário de pesquisa e o reconhecimento da autoria das diversas vozes que “ecoam” no processo de transcrição são elementos fundamentais para não negligenciar os aspectos sutis da comunicação, efetivamente observados e relevantes para a compreensão do que está acontecendo em termos de uso da linguagem em sala de aula com estas crianças.

Nossa opção, como explicaremos a seguir, foi a adoção da etnopesquisa como fundamento teórico-metodológico e dos dispositivos de pesquisa qualitativa por ela recomendados. Vejamos alguns motivos para adotar esta posição. Macedo (2006, p. 9) nos recorda que “*Etnos* vem do grego, significa povo, pessoas”. Enfim, a etnopesquisa é o exercício da investigação qualitativa com o povo, com as pessoas. No nosso caso, o interesse pela educação de crianças surdas situa nossa investigação sociolinguística no contexto da etnopesquisa com o Povo Surdo, ou seja, com as pessoas Surdas usuárias da Libras. Assumindo

uma implicação com esta causa pela aceitação de que língua, cultura e identidade são aspectos próprios da Comunidade Surda, que atitude devemos adotar no relacionamento com estas pessoas? Especialmente se somos ouvintes e nosso aprendizado da Libras estará em processo existencial sujeito a uma constante evolução? De acordo com Macedo (2000, p. 149, grifos nossos):

Honestidade, capacidade de persuasão quanto à importância social da pesquisa, *compromisso ético, despojamento de vaidade acadêmica, sabedoria em transitar pelas seduções que emergem das relações institucionais, construção de identidades, se possível, e disponibilidade para uma contra-partida efetiva, paralelamente, e/ou a partir da própria pesquisa*, parecem-nos alguns pontos importantes para se conseguir um acesso capaz de possibilitar uma etnopesquisa densa e válida, enquanto estudo em profundidade de uma realidade.

Sejam entrevistas, grupos focais ou videograções, dispositivos comuns a diversos matizes da abordagem qualitativa em Ciências Humanas, nós, pesquisadores, sempre teremos que “negociar” o registro destas informações, não apenas para obtê-los em sua materialidade, mas também para influir favoravelmente à abertura e ao interesse dos informantes em participar da pesquisa. Isso significa que necessitamos estabelecer um relacionamento humano com estes participantes, atores sociais, como prefere Macedo, e por mais simples e natural que possa parecer, é importante que este relacionamento com os participantes não seja ingenuamente pautado pela falta de critérios e sim por diretrizes como as que destacamos acima. A fundamentação teórica que nos pareceu pertinente para a construção de um processo de familiarização e implicação com a Comunidade Surda foi a “Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial” (MACEDO, 2000), não apenas por concordâncias e afinidades teóricas com as mesmas influências e com o arcabouço teórico de Goffman (interacionismo simbólico e etnometodologia), mas pela efetiva constatação vivencial em campo de pesquisa de que estes são “[...] pontos importantes para se conseguir um acesso capaz de possibilitar uma etnopesquisa densa e válida [...]”. Em nossa experiência de pesquisa qualitativa com a Comunidade Surda, é uma recordação digna de destaque o interesse e a franca disposição das famílias, das professoras Surdas e ouvintes, e mesmo dos alunos em participar da

coleta de informações etnográficas em vídeo com o sincero desejo de colaborar com a construção do conhecimento na área. Atesta esta disposição a totalidade de autorizações assinadas pelos responsáveis dos alunos para que as filmagens fossem realizadas nas salas de aula da escola, que igualmente acolheu o projeto de pesquisa.

Uma cena com alunos surdos e algumas considerações

Mostramos a seguir uma cena que eu e Roberto César Reis da Costa,² tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS), transcrevemos para proceder a análise sociolinguística da interação. A transcrição, como se faz em investigações da fala oral, consiste no registro dos turnos de fala e, no caso dos alunos Surdos, temos alguns elementos a mais para considerar. Apresentamos primeiro os “personagens” deste “cenário” comunicativo: a PO3 é a professora ouvinte número três que participou das filmagens da pesquisa. We., Li. e Ls. são os alunos Surdos presentes no dia em que a videogravação foi realizada. Além de ouvinte, a professora costuma dirigir-se aos alunos numa modalidade que não é exatamente Libras, nem é exatamente português brasileiro, mas o que se convencionou chamar de português sinalizado, ou seja, a fala coloquial acompanhada de sinais da Libras. Por isso, em diversas linhas aparece o texto entre aspas: os sinais da Libras utilizados estão em maiúsculas por convenção; e o texto final da transcrição vem entre parênteses, em itálico e negrito. Neste caso, o texto da transcrição geralmente coincide com o enunciado em português oral. Os leitores que não conhecem Libras podem seguir o diálogo pelo texto final anotado em itálico e negrito:

232

² Fonoaudiólogo e Mestrando em Letras e Linguística pela UFBA. Graduando em Letras/Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduando em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, pólo UFBA/EAD). Registramos aqui nossos especiais agradecimentos à participação qualificada de Roberto César Reis da Costa, bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa sobre Políticas Públicas para Educação de Surdos da Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, pesquisadora a quem também registramos nossa especial gratidão.

PO3 → **ALUNOS**: “Agora, como, como, a cobra anda? Como?” (Sinalização simultânea: AGORA/ COMO/ COMO/ COBRA/ ANDAR A PÉ/ COMO)

(Agora, como, como, a cobra anda? Como?)

We. → **PO3**: “Ó!”/ Levantou os dois pés.

(Olhe! Com os pés.)

Li. e Ls.: Ergueram os pés do chão.

Observação do TILS: Diante da sinalização da pergunta da professora, os alunos responderam corretamente, uma vez que ela elaborou a pergunta com o sinal de “ANDAR A PÉ” e, neste sentido, a resposta dos alunos “com os pés” foi correta em relação à sinalização da professora. Evidentemente, sabemos que a cobra rasteja.

PO3 → **ALUNOS**: “Como?” (Sinalização simultânea: COMO [expressão facial de interrogação])

(Como?)

233

Li. → **PO3**: DOIS (mão configurada em “V”) / DOIS (mão configurada em “L”) / Tocou com a mão esquerda na perna esquerda, depois na perna direita e novamente na perna esquerda/ NÃO.

(Não é com as duas pernas.)

Observação do TILS: O aluno fez uma correção desnecessária ao trocar a configuração da mão em “V” pela configuração da mão em “L”. Provavelmente seguindo o modelo da professora. Com a primeira configuração, o aluno estaria usando a referência correta do sinal “DOIS” para o substantivo perna.

PO3 → **Li.:** “A cobra...” (Sinalização simultânea: COBRA)

(A cobra....)

We. → **PO3**: Vocalizou “um” / UM (com o indicador erguido para o alto)/

(É com uma.)

Li. → **PO3:** UM.
(*É com uma.*)

234

Façamos uma pausa para focalizar nossa atenção em alguns detalhes: logo no início deste segmento, a professora ouvinte conjuga equivocadamente um verbo da Libras: COBRA/ANDAR A PÉ (este último, em Libras, refere-se ao andar de uma pessoa). O motivo provável é a utilização do português sinalizado, que não conduz a pessoa a pensar em Libras estratégia tão importante quando pensamos em aprendizagem e utilização de uma segunda língua. Enfim, não estamos aqui para julgar o que pode ter sido um simples descuido, a sociolinguística interacional não se ocupa disso. Queremos atentar para o que acontece a seguir ao equívoco observado pelo TILS, durante o processo de tradução que fundamentou a transcrição: por incrível que possa parecer, a resposta de We. é “correta” pois o aluno talvez tenha entendido a pergunta da seguinte forma: “como uma pessoa anda?”. Afinal, o aluno não ouve, é uma criança surda, e a flexão do verbo sinalizado que ele viu refere-se ao andar humano. Nada mais “correto” que levantar os dois pés como se estivesse dizendo: “Olhe, com os dois pés”.

Exercitando a sociolinguística interacional no caso da comunicação com alunos surdos em sala de aula, encontramos diversas situações como as que transcrevemos e comentamos acima e que apontam para a necessidade de uma Linguística Aplicada da Libras, com a motivação de formar professores e intérpretes educacionais capazes de atentar para as propriedades desta língua, bem como, de pensar a partir de sua organização espaço-visual, evitando organizá-la na sintaxe da língua oral como no exemplo aqui transcrito. Ainda nesta cena, em termos de etnografia da fala e contexto social de comunicação, a resposta do aluno, por pouco não exemplificou um outro conceito elaborado por Goffman, o de *footing*:

Em 1979, Goffman introduz o conceito de *footing*, já como um desdobramento do conceito de enquadre do discurso. Footing representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. Em qualquer situação face a face, os “footings” dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a

recepção das elocuições. *Os footings são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação.* (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.107-108, grifos nossos)

O aluno quase corrige a professora e muda o alinhamento da situação. Ele, que é o aluno, responde “corretamente” e de algum modo fez a professora suspeitar que algo estivesse errado embora no restante da transcrição, não tenhamos observado qualquer indício que nos fizesse entender que a professora tenha se conscientizado da conjugação equivocada do verbo em Libras. Vejamos a continuação da cena, através da transcrição a seguir. A professora ouvinte três insiste, os alunos corrigem, este segmento finaliza com uma mudança de *footing*, ou seja, da posição de um dos participantes no discurso. O aluno ensina a professora o que faz a cobra:

PO3 → **We.:** “Xô vê! Faz aí.” (Sinalização simultânea: VER/ VOCÊ/ Deíctico³ em direção ao solo.) (A expressão coloquial “xô vê” equivale a “deixe-me ver”.)
(*Xô vê! Faz aí.*)

235

We. → **PO3:** UM/ Deitou as pernas ao solo, mantendo o tronco erguido apoiando-se sobre os cotovelos, enquanto olhava para a professora.
(*Um: é desse jeito.*)

PO3 → **We.:** “Faz!” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ Deíctico em direção ao solo.)
(*Faz!*)

We. → **PO3:** Sentou-se sobre as pernas com os joelhos dobrados/ Olhou para a professora.

PO3 → **We.:** “A cobra...” (Sinalização simultânea: COBRA.)
(A cobra...)

We. → **PO3** (simultaneamente a sinalização “COBRA” da professora):
COBRA.
(*É a cobra.*)

3 Inserir nota sobre deíctico (ou dêitico): ação de apontar com o dedo indicador.

PO3 → **We.:** “[...] Como ela anda?” (Sinalização simultânea: COMO/ ANDAR A PÉ.)

(Como ela anda?) (novamente sinalizando equivocadamente “ANDAR A PÉ”.)

Li.: Saiu da cadeira e começou a engatinhar para frente passando entre a professora e We..

We. → **PO3:** Levantou-se e ficou de pé/ Caminhou dois passos para frente/ Ergueu o braço direito acima da altura da cabeça com a mão aberta, palma para cima e os dedos separados.

A partir do contexto apreciado: (Ela sobe em árvore.)

Observação do tils: Apesar de não termos um sinal claramente configurado, a apreciação da gesticulação do aluno, somada ao contexto do assunto abordado, nos fez pensar que ele quis dar uma mensagem com o sentido “a cobra sobe em árvore”. Isto poderia ser inferido pelo braço direito erguido e a mão aberta, configuração muito parecida ao sinal “ÁRVORE”.

236

Desde o final dos turnos anteriores, já havíamos visto que o aluno We. muda sua resposta para “**É com uma**” [perna] e que Li. copia a mesma resposta no turno de fala seguinte. Não estamos atentando para o caráter de imitação de um aluno em relação ao outro, o que é muito provável, mas queremos a liberdade de suspeitar que Li. apoia a resposta de We. É possível que também Li. tenha se dado conta de que a professora não queria a resposta “Olhe, com os dois pés”. O fato é que com mais três turnos de fala, a professora insiste em saber “Como ela anda?”. Novamente conjugando o verbo sem flexão em Libras, utilizando a flexão para pessoa humana. O ato de Li. foi sair da cadeira e engatinhar, sua atitude não está em Libras, nem em português, pode ter sido uma simples mudança de posição corporal na sala, mas também nos faz suspeitar que ao ver o sinal “COBRA” ele já tenha se dado conta de que não é nem “com os dois pés” nem “com uma” [perna]. A atitude tomada por We. foi mais contundente: ficou de pé e sinalizou “ÁRVORE” em Libras. O TILS observou que a configuração foi incompleta, faltou a base do sinal, mas este “sotaque” não

chega a ser incomum entre Surdos adultos, menos ainda em crianças. O indício mais importante no caso da sinalização “ÁRVORE” de We. foi o movimento do braço para cima, que para o TILS foi fundamento para a tradução proposta, por mais inferencial que possa parecer: “Ela sobe em árvore”. O mesmo aluno que deu a resposta “certa” para uma pergunta equivocada não chegou a corrigir a conjugação da professora, mas na dinâmica interativa, acabou evocando uma ideia já mais, aproximada do deslocamento de uma cobra, mostrando que este animal “...sobe em árvore”. Registramos aqui uma mudança de posição dos sujeitos no discurso: o aluno ensinou para a professora.

Um leitor mais crítico pode levantar a suspeita de que estamos vendo mais do realmente está registrado em vídeo. Para transcrever, é necessário traduzir e nós assistimos ao segmento diversas vezes. É justamente o contexto social ao redor de We. que apoia nossa interpretação. Ao ler as transcrições, uma fonoaudióloga usuária de Libras e um especialista em Educação Especial levantaram as mesmas observações. Os turnos dos outros alunos, especialmente os de Li., indicam que eles discordam da professora. Ls. é uma aluna que não aparece muito, pois denota ser mais tímida e não toma iniciativa comunicativa na cena. Por outro lado, esteve sempre olhando para a interação face a face da professora ouvinte três com We. e Li. Metaforicamente, em seu silêncio, Ls. testemunhava que algo não estava sendo completamente compreendido pelos colegas.

237

Conclusão

As cenas registradas, traduzidas e transcritas mostram um breve momento do cotidiano em sala de aula de uma professora ouvinte, seus dois alunos e uma aluna. De acordo com verificação documental nos arquivos da instituição educativa, os três alunos têm surdez bilateral profunda, tinham 6 anos de idade no dia da filmagem e estavam cursando o terceiro e último ano do programa de estimulação precoce em Libras da instituição. Estes alunos já se comunicavam em Libras, já conheciam o alfabeto latino e sua utilidade para escrever palavras da língua oral, sendo que no ano seguinte, iriam estudar no ensino fundamental de uma escola bilíngue específica para Surdos. A professora

tomou contato com a Libras em cursos oferecidos pela secretaria de Educação do Estado da Bahia, mas tal como temos registrado em diário de campo, ela mesma frisou que seu principal aprendizado desta língua ocorreu com duas auxiliares Surdas que, nesta instituição, ensinam Libras para as crianças em horários específicos.

238 Para trancrever esta cena registrada em vídeo, contamos com a colaboração de um tradutor/intérprete de língua de sinais certificado pelo exame nacional instituído pela Universidade Federal de Santa Catarina e o Ministério da Educação que, tal como registrado na nota anterior, também é fonoaudiólogo. Durante o processo de transcrição, procuramos respeitar ao máximo a autoria da fala dos participantes, transcrevendo primeiro itens léxicos sinalizados em Libras com o áudio desligado. Nosso objetivo foi preservar ao máximo a autoria dos enunciados observados, para chegar a uma transcrição de turnos de fala que fosse a mais fiel e rigorosa possível. Depois, transcrevemos as verbalizações da professora em português brasileiro oral e as eventuais vocalizações dos alunos. Seguindo estas etapas, discutimos a forma final de cada turno de fala traduzido/transcrito. Durante este processo, o TILS fez as observações registradas anteriormente no exemplo acima. Sendo este colaborador, fonoaudiólogo e licenciando tanto em Letras com Língua Inglesa, quanto em Letras/Libras, acolhemos com especial atenção as observações dele. Registramos a autoria do TILS nestas observações, pois graças a estas iniciativas, não apenas realizamos uma transcrição rigorosa, como também atentamos para os detalhes que nos permitiram esta interpretação sofisticada das trocas linguísticas observadas em vídeo.

Entendemos que nossos objetivos foram alcançados: demonstramos que é possível fazer sociolinguística interacional envolvendo turnos de fala originalmente enunciados numa língua viso-gestual sinalizada; estabelecemos a relação entre a etnopesquisa e a sociolinguística, evidenciando que a primeira oferece fundamentos teóricos que possibilitam o acesso aos “âmbitos de qualidade” das interações face a face, justamente porque seus dispositivos permitem o resgate do contexto social da fala dos participantes. Relatamos, ainda que brevemente nesta conclusão, a necessidade de rigor no processo de transcrição que viabiliza este tipo de pesquisa, a ser alcançado pelo reconhecimento da autoria da fala dos participantes, bem como das observações feitas

por tradutores/intérpretes de Libras; finalmente, levando em conta os fundamentos teóricos revisados, mais a participação de professores, alunos e TILS na pesquisa, afirmamos que a opção mais adequada para nós, pesquisadores, é escrever nossos informes (artigos, dissertações, teses etc.) em primeira pessoa do plural, uma vez que todas estas vozes participam do próprio ambiente comunicativo da redação científica. Ao dizer “nós”, o pesquisador está considerando a si, enquanto autor do projeto da pesquisa, está considerando as pessoas filmadas e o que elas dizem, bem como está considerando a participação dos TILS na compreensão sociolinguística dos turnos de fala transcritos.

A importância de nossos achados reside na compreensão sensível de que a Libras é uma língua e sua apropriação como tal por parte dos professores, especialmente os ouvintes, concorre para um exercício docente responsável na Escola Bilíngue (Libras/português escrito) pela qual lutam os Surdos organizados politicamente neste país. Esperamos que este trabalho possa repercutir como apelo por uma Linguística Aplicada específica da Libras, que possa contribuir para a formação qualificada de professores desta língua, bem como, de intérpretes educacionais. Vivemos um momento preocupante em relação a estas aspirações. Uma política de inclusão indiscriminada, que não considera as necessidades linguísticas das crianças Surdas, propõe que elas sejam encaminhadas para classes regulares, onde padecerão da exclusão linguística. Desejamos que nosso trabalho possa contribuir para a defesa da Escola Bilíngue, ou seja, da Escola de Surdos em Libras como língua de instrução, fundamental para a inclusão social destas pessoas.

239

Referências

- GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: B. T. RIBEIRO; P. M. GARCEZ. *Sociolinguística interacional*. Tradução de Pedro M. Garcez. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*. Brasília: LíberLivro, 2006.
- RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Quando ler é ver: a descoberta dos olhos das mãos

Rosely Correia Santana Pinheiro dos Santos

241

Introdução

Neste breve ensaio, proponho uma reflexão sobre a experiência de leitura, para investigar este dispositivo como uma possibilidade de estabelecer uma relação íntima entre o leitor e a obra, e levando em consideração a formação do educador, refletida na sua ação pedagógica, e a literatura como um caminho para a subjetivação de educandos e educadores implicados com um texto.

Pensar sobre a leitura como condição de visão de mundo e de experiência pessoal nos conduz a questões pedagógicas sobre seus usos, pois a utilização educacional da literatura é, certamente, um dispositivo que deixa suas marcas tanto em educandos quanto em educadores. De acordo com Larrosa (2002), a pedagogia dominante, conservadora, de alguma maneira não privilegiou a biblioteca – e conseqüentemente a leitura – como espaço de formação.

A referida ausência da literatura se inaugurou junto à crise da formação humanística e o triunfo da educação técnico-científica conforme compreensão de Larrosa (2002). Essa situação é tomada num movimento de ir e vir, para pensar criticamente a ideia de formação

num diálogo com o conhecimento e a vida humana, trazendo algo novo para o espaço tensionado entre esses pólos em que a educação tem se instituído.

Para enriquecer o presente ensaio, trago fragmentos da experiência do caso do estudante Marcelo (nome fictício). Único filho de pais jovens, que não aceitavam a cegueira do filho e que chegaram a procurar uma cirurgia para esta cegueira congênita, submetendo o filho a tal procedimento, porém sem sucesso. Marcelo segue seu caminho na vida, aos dez anos “iniciando” seu processo de alfabetização. Cego – parecia negar a própria cegueira: com as mãos, empurrava os olhos, sem dar ao corpo outra possibilidade de expressão...e dizia: “ – Eu não sou cego, cego é a faca!” Isto, diante de conversas, em sala de aula, sobre como cada um poderia ver, experimentando diferentes texturas, objetos, livros, textos.

Na dinâmica das leituras e de seu aprendizado, em sala de aula, um livro pareceu capturar Marcelo: *O Menino que aprendeu a ver* de Ruth Rocha (1998). Diante do qual ele dizia: “ – Joãozinho aprendeu a ver porque aprendeu a ler!” “ – Eu quero ser Joãozinho!” “ – Eu sou Joãozinho!” “ – Eu quero aprender as letras que Joãozinho aprendeu.” O livro conta a história de um menino, no processo inicial de alfabetização escolar, curioso em descobrir o segredo do código linguístico, questionando o nome das coisas. E que começa a ver, ver de enxergar, os desenhos (letras, textos) que aprende na escola, nos lugares por onde passa e por onde vai. Intrigando-se com isso, até o momento em que descobre que está vendo porque está lendo.

O pretexto dessa prática de iniciar experiências de leituras com o livro de Ruth Rocha era o de buscar uma abertura ao diálogo com a obra, com outros escritores (entendendo educandos e educadores como escritores), com outras leituras, numa perspectiva intertextual, e por que não dizer, uma interlocução com seus próprios textos inscritos em si mesmo, em seu corpo, na sua história pessoal... Este contexto educativo proporcionou o desenvolvimento de outras produções a partir das leituras: encenações, conversas, registros, repetidas narrativas (contação e recontação) – leituras, outros textos.

No curso da linguagem que íamos construindo com a leitura, o que fazia sentido para Marcelo era trazido e pensado enquanto texto e narrativa de vida. Esta forma de encarar o leitor e os dispositi-

vos formativos propostos pretendiam assegurar as novas produções, o desdobramento do diálogo entre o leitor e a obra, e no caso do exemplo relatado, entre Marcelo e o referido livro e dele consigo mesmo.

Sendo assim, minha intenção é a de compartilhar uma leitura reflexiva sobre a experiência vivida por Marcelo e por mim, enquanto sua professora desse estudante, e coautora dessa experiencição. Experiência esta vivida por um aluno marcado por um estigma, contexto que traz para o corpo e para a subjetivação dele, a inscrição de si num tecido social mais amplo – em que o sujeito pode capturar suas leituras de si mesmo e do mundo, enquanto aprende, modificando-se e modificando o próprio mundo. Partindo deste caso e de algumas referências, é que tento uma aproximação entre literatura, subjetivação e formação do professor. Inicialmente, questionado: o que o professor poderia ler dos textos trazidos por Marcelo e como lidar com essa subjetivação trazida por ele? Quais pressupostos teóricos poderiam iluminar esse caminho de aproximação entre literatura, subjetivação e formação do professor?

Procurando respostas nos pressupostos de Larrosa (2002) quando afirma ser a leitura uma atividade misteriosa que nos permite ser o que somos; na importância do ato de ler de Paulo Freire (2008) já que, para este autor, este ato é fundante da construção da consciência da própria realidade do leitor e, por fim, nas ideias de Freud (1976) sobre os escritores criativos, que permitem aos leitores o contato com a própria fantasia através da obra lida.

243

Reflexões sobre o ato de ler

Larrosa (2002, p. 152) nos diz que a experiência de leitura “felizmente é sempre possível ao professor”. Onde “[...] o discurso não pode controlar o discurso e a novidade se produz constantemente, nos interstícios de todos os aparatos encaminhados a reduzi-la [...]” (LARROSA, 2002, p. 152) Assim, no campo da linguagem, surge o lugar da pluralidade, das produções, das construções, das reconstruções de sentidos, dos textos escritos e, ainda, onde professores e alunos podem se deixar surpreender.

Seguindo as pistas anunciadas pela leitura como formação (ou deformação) e a formação como leitura, percebemos que algo parece

apontar para um diálogo possível entre esse anúncio e o título desse trabalho. Enquanto lê, o leitor se forma, se reconhece, se subjetiviza, apontando para a leitura como aprendizado de ver – ver enquanto fecundar o olhar, na apropriação das suas potencialidades, como quem se descobre e redescobre ou, como diz Larrosa (2002, p. 134) “Como se chega a ser o que é.”

Essas duas faces, leitura e formação – leitura como formação e formação como leitura – sugerem para Larrosa (2002, p. 133-134) “[...] uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor”, verificando essa relação sob a seguinte ótica:

[...] não só com o que o leitor sabe, mas também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos. No primeiro caso, a leitura não nos afeta dado que transcorre num espaço-tempo separado: no ócio ou no instante que precede o sono, ou no mundo da imaginação [...] e no segundo, a leitura tampouco nos afeta dado aquilo que sabemos se mantém exterior a nós. Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que não sabíamos... mas nós somos os mesmos que antes [...].

244

Para Larrosa (2002, p. 134), a leitura, sob as referidas perspectivas reducionistas, encontra amparo de maneira historicamente contingente, na concepção de subjetividade da realidade moderna, dissociada do mundo da imaginação e que “[...] define o real justamente como o mundo sensato e diurno do trabalho e de toda vida social [...]”. E o conhecimento como é definido, dentro de uma lógica moderna que “separa o sujeito cognoscente”, formando fronteiras entre o real e o imaginário e entre o conhecimento e o sujeito cognoscente.

Nessa perspectiva histórica de pensar tais fronteiras, o caminho de transformação está em fluxo e a “[...] experiência de leitura como formação pode contribuir para fazer essas fronteiras menos nítidas [...]” (LARROSA, 2002, p. 134-135), onde, apoiado na máxima do Aristotelismo medieval, citado por Larrosa: “não há compreensão possível para o homem sem a imaginação”; a escola possa assumir outro papel em promover uma relação íntima entre texto e subjetividade – a leitura

como uma experiência – aquilo que nos passa, nos acontece e nos afeta. E não meramente aquilo que passa por nós.

Não fosse a leitura uma experiência, como seria possível para Marcelo descobrir que ao ler podia ver, sem subjetivar-se, sem viver a experiência de leitura que lhe afeta? Como descobrir os olhos das mãos ao ler, sem se emocionar?

Como pensar a formação do professor se não a partir de uma prática cotidiana de leituras em que se permita a novidade?

Com as interrogações aqui colocadas, quero alimentar o desejo de uma prática pedagógica mais dialógica e, sobretudo, de uma prática que na ânsia do controle, não caminhe para a redução da linguagem ao ponto de artificializá-la, restringindo-a a objetivos pedagógicos, ditados pela percepção do conhecimento como algo preconcebido (a ser oferecido) ao estudante enquanto ser passivo e fragmentado. Entendo que para tal projeto, encontramos lastro nas ideias de Paulo Freire (2008, p. 20):

[...] as palavras que organizam o programa de alfabetização deveriam vir carregadas de significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. [...] deveriam vir expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos.

245

Para Freire (2008, p. 20), em seu livro *A importância do ato de ler*, a grande significação para a compreensão crítica deste ato está na proposta que o consagrou:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta palavra implica a continuidade da leitura daquele mundo. Num movimento em que a palavra dita flui do mundo, mesmo através da leitura que dele fazemos [...]. A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Numa rede de significações, palavras estavam, e estão, inscritas no corpo de Marcelo, como numa história captura cada fato e registra nas suas páginas, num fio de interlocuções intermináveis. Era nesse tecido textual que Marcelo mostrava a inscrição do seu próprio texto em si e que escrevera em si sobre si. Que leituras precisavam ser feitas por

Marcelo, numa perspectiva de ler-se, enquanto lê o mundo, de acordo com Paulo Freire, e aprender o Braille alfabetizando-se?

Para Freud (1976), em seu texto *Escritores Criativos*, a linguagem preservou a relação entre o brincar infantil e a criação poética. Esse autor, investigando sobre a fonte de onde o escritor criativo retira seu material, procura na infância os primeiros traços da atividade imaginativa. Dessa forma, traz a possibilidade dessa fonte estar no jogo do brincar infantil, afirmando que: “[...] O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade” (FREUD, 1976, p. 149-150).

A leitura como via de subjetivação

246

Tentando discutir os fragmentos do caso de Marcelo, à luz dos teóricos citados, parece que o aluno estava aprisionado pelas mãos que empurrava os olhos e parecia não ter nenhuma outra flexão, senão aquela: juntar as pontas dos dedos de cada mão, e assim permanecer, naquela posição, parado. Uma vez capturado, dentre outros textos, por o menino que aprendeu a ver, da obra de Ruth Rocha, o aluno reinicia um outro caminho de se conhecer e conhecer o mundo (reencontro com o desejo de aprender a ler e de algum modo, a ver).

Numa leitura que experimenta a obra como um guia, Marcelo pedia e era atendido no seu pedido de leitura por mim enquanto professora e, com ela, entrava no jogo com Joãozinho, personagem do livro que aprendeu a ver, lendo... Essa personagem de Ruth Rocha que queria aprender a ler entrou no jogo de submissão que a língua, com o seu signo e convencionalidade, impõe; e lidando com este jogo, sofreu, ao descobrir que não via a escrita (desenhos), enquanto não lia, não conhecia, a exemplo de quando dizia: “ – Estão pintando, em todos os lugares o que eu estou aprendendo na escola.” (ROCHA, 1998, p. 21) Para a leitura do nome da sua rua, diante da grafia (Rua Rio Bonito), disse: “ – Não estou vendo rio bonito nenhum.” (ROCHA, 1998, p. 12)

Num processo de identificação, Marcelo lê com ajuda da obra, dramatiza (troca de papéis sugerida pela professora), representa, recria, pede para contar outra vez. Num jogo que exemplificava a descober-

ta de alguns teóricos, sobre a necessidade mágica do dispositivo do “conta outra vez”, sugerida por Bety Coelho (1986). Essa identificação parecia prenunciar um encontro, ou reencontro, entre algo só seu e do personagem, com o qual o *Escritor Criativo* em Freud (1976, p. 149-150) consegue conectar.

Tal como no jogo do brincar infantil, como fonte do material do escritor criativo proposta por Freud (1976) em sua obra, a conexão com a fantasia, entrava em jogo toda vez que o pedido para contar outra vez feito por Marcelo, era atendido, numa prática já consagrada como conte e reconte na formação desse leitor e de outros leitores cegos. E um jogo, que se traduzia na obra e na sua relação com a mesma.

Sobre esse jogo, que traz a irrealidade do mundo imaginativo do escritor, Freud (1976, p. 150) diz que tem “[...] conseqüências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo, como jogo de fantasia.”

Marcelo, que dizia não ser cego e que cego era a faca, inicialmente não sorria das inquietações de Joãozinho diante dos nomes das coisas. Por outro lado, pedia e pedia para ler outra vez, enquanto anunciava pelas mãos e pelas palavras ditas: “ – Eu não sou cego”, uma possível resistência aos instrumentos de acessibilidade do cego: o braille, essencialmente, a bengala, dentre outros...

247

Enquanto acontecia essa experiência vivida por Marcelo, ele ensaiava escorregar os dedos das mãos sobre o Braille, timidamente... E no transcurso desse tempo, Marcelo transborda de emoção ao descobrir, sentir (em si) a leitura (o Braille) passando pelas suas mãos. Leitura feita com ajuda, em que Marcelo bota a mão, tira a mão, sai daquela postura inerte dos dedos, que parecia não ter outra possibilidade de flexão; escorrega os dedos – esconde, respira e se permite entregar as mãos. E consegue dizer: “ – Eu gosto do braille.” “ – Eu não quero em tinta, não” – negativa para os livros impressos em tinta, sem caracteres braille.

À guisa de conclusão

Como essas mãos pertencem a um corpo, percebido na sua integridade, preche de linguagens, tradutor de conceitos e preconceitos, construtor de sentidos, não se pode fragmentá-lo, num exercício vão

de ler o gesto das mãos, dissociando-as da leitura do corpo. Portanto, para Marcelo, descobrir os olhos das mãos implica em descobrir o próprio corpo, suas possibilidades e seus limites, sua completude e incompletude, sua deficiência e sua eficiência, seus sentidos, enfim, numa rede de significação de palavras lidas e relidas em sua subjetividade, na compreensão crítica do seu lugar no mundo, como diz Paulo Freire (2008).

Descobrir que a leitura pode ser uma forma de visão seria um processo educativo possível, de acordo com os caminhos aqui mencionados?

Caminhos de linguagens, visitados pelas vias da literatura, para encontrar a subjetivação do aluno em suas experiências cotidianas vividas comigo – sua professora, que como o aluno, também se encontra em formação.

248 Refletir sobre estes caminhos da subjetivação em educação só pode nos levar às questões: Por quais vias poderíamos continuar e seguir se quisermos uma presença significativa para o ato de ler e para a literatura? Como pensar processos formativos que façam da linguagem uma via para a subjetivação e para a dialogia de atores sociais implicados? Enfim, sem uma perspectiva sensível, como os professores poderiam proporcionar a seus alunos, uma aventura como a de Marcelo?

Referências

- COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1986.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: VORRABER, Marisa (Org.) *Caminhos de investigação: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneios 1908 - 1907*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (v. IX).
- ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. 2. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

Reflexões e inflexões sobre a abordagem de gênero no currículo de pedagogia

Tatiane de Lucena Lima

Cecília Maria de Alencar Menezes

249

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre formação inicial de professoras, gênero e currículo a partir da análise da matriz curricular do curso de Pedagogia de uma Instituição particular de ensino¹ que se configura espaço de atuação profissional, cujo objetivo é verificar a existência da abordagem de gênero através dos conhecimentos que estruturam suas disciplinas e seu currículo. Trata-se de uma pesquisa documental, tomando como referência de análise a matriz curricular do curso de Pedagogia, e bibliográfica, a partir das obras de Apple (1999), Freire (1970), Macedo (2007), McLaren (1997), Moreno (1999), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Silva (1995a), Tardif (2002).

1 A identidade da Instituição pesquisada será resguardada por questões éticas que envolvem tal pesquisa.

O estudo parte da assertiva de que a abordagem de gênero no currículo amplia as percepções das/dos estudantes de Pedagogia² sobre o tema, tornando possível o enfrentamento dos estereótipos sexistas que se fazem presentes nos diferentes modos de ensinar e de aprender na escola, nos anos iniciais da educação básica, e superação da visão acrítica das/dos educadoras/es para estas questões, como também para a dimensão formativa e/ou reprodutivista do currículo, apontando indicativos para a sua transformação, na medida em que possibilita a sensibilização para essa realidade e, por conseguinte, o despertar, que desencadeia o processo de conscientização, enquanto ator/atriz que produz e faz a mediação do currículo.

Por sua premência política, a temática “gênero” tornou-se pauta das discussões na área das ciências humanas e sociais, assim como o campo de estudos sobre o currículo. Gênero tem conquistado, desde as décadas de 1960 e 1970, repercussão mundial no combate aos estereótipos sexistas³ que inibem a cidadania plena das mulheres e uma ação feminina mais efetiva nos diversos setores da sociedade.

250

Quanto às discussões sobre Currículo, os discursos são variados e polissêmicos em diferentes espaços-tempos-históricos: desde a definição simplista que se refere meramente ao rol de disciplinas de um curso até percepções complexas relativas à seleção dos conteúdos e experiências curriculares, sua gestão, sua interface entre os sujeitos e o conhecimento, envolvendo a cultura como instância integrante do processo de produção e criação de sentidos, significações e sujeitos.

O que se pode observar é que todos esses discursos coexistem na pós-modernidade constituindo-se terreno de luta entre diferentes visões de mundo, em especial, nas instâncias de formação inicial de professores, nos diversos cursos de licenciatura.

A formação inicial de professoras para os anos iniciais da educação básica no curso de Pedagogia evidencia uma grande questão sobre gênero, uma vez que o curso é caracterizado pelo predomínio da presença feminina. Dessa forma, as mulheres se constituem maioria

2 Refletindo panorama histórico brasileiro de feminização do magistério dos anos iniciais, que se manteve crescente desde 1935, em que 80% dos profissionais do magistério eram mulheres, em 1940, ultrapassava 90% e em 1948 era de 93,3%, e ao final da década de 1950 a faixa era de 90% (HYPOLITO, 1997), o curso de Pedagogia também apresenta um contingente feminino de 84% em 1970 e de 93% em 2000, conforme Censo Demográfico do IBGE (2000), daí o nosso enfoque na formação inicial de professoras.

3 Por *sexismo* entende-se atitude discriminatória em relação ao sexo oposto.

no espaço de formação e atuação no magistério. Conforme (LOURO, 1997, p. 88) “[...] elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas”.

Por isso, considerar as implicações de gênero presentes nos itinerários sócio-políticos e históricos do curso de Pedagogia pode nos sugerir quais identidades este curso de formação superior vem produzindo, a partir das relações estabelecidas pelo e no currículo, dispensando atenção específica às práticas que se constituem como “naturais”.

Nesse sentido, contextualizar a dimensão formativa do currículo e sua interface com gênero significa transitar pelo terreno da transgressão, que se volta para produção e política culturais, visando desnaturalizar e historicizar gênero para desconstruir a ordem curricular em vigor, negando o caráter reprodutivista e impositivo da cultura da classe dominante (MOREIRA, 1994), atento às relações sociais de poder expressas através do currículo oficial, hegemônico, para além da ideia de programa de estudos e articulação do conjunto das matérias elencadas.

Ademais, educação e currículo estão implicados em relações de poder, produzindo identidades sociais, através de rotinas e rituais institucionais cotidianos e de aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial formal, que dizem respeito ao currículo oculto, (SILVA, 1999) e dialeticamente, podem se constituir como mantenedor ou transformador do *status quo*, do modelo produtivo e fragmentário do processo de produção capitalista, bem como da separação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Por isso, se faz necessário examinar as relações de poder presentes no conhecimento explícito e implícito veiculado nas escolas, e certamente “[...] o educador se encontra implicado consciente ou inconsciente, num ato político” neste processo, reitera Apple (1999, p. 21). Decerto, essas relações assimétricas contribuem para instituir, de modo oculto, privilégios para os homens e (quase) nenhum para as mulheres.

Nesse embate, esses profissionais, homens e mulheres, organizam um projeto de formação e também, são chamados a se organizarem, a partir denegociações em torno das representações sociais de suas práticas profissionais na Educação. Silva (2006) afirma que do mesmo

modo como acontece com outras práticas culturais, as relações de poder são também inseparáveis das práticas de significação que constituem o currículo e, segue ainda argumentando que:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outros saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. (SILVA, 2006, p. 22)

Nesse sentido, o controle sobre o currículo interessa a diferentes grupos sociais que tentam implantar mudanças na Educação. Na medida em que, tal difusão perpassa os cursos de formação de professoras/es no curso de Pedagogia e suas práticas profissionais na Educação, conseqüentemente, a organização dos espaços escolares na educação básica será resultante dessa confluência de fatores.

252

Assim, o interesse é alimentar e retro-alimentar os discursos e as práticas de educadoras e educadores, demais profissionais da educação e pesquisadoras e pesquisadores, contribuindo para configurar uma agenda de pesquisa e de formação em gênero, o entendimento do currículo como campo cultural de construção e produção de significações e sentido, questionando a organização curricular por disciplinas, alertando para a necessidade de aproveitamento da “cultura popular”, veiculada na mídia e nas tecnologias da informação e comunicação, favorecendo o olhar crítico-reflexivo, que não se prestará aos fins de acumulação e legitimação de valores mercadológicos.

Gênero: reflexões sobre o currículo e formação de professoras

Tematizar gênero no currículo de formação inicial de professoras significa criar mecanismos de resistência à ideologia androcêntrica⁴ e às relações autoritárias estabelecidas entre os sexos. Porquanto, nutrir

4 “O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas [...]”. (MORENO, 1999, p. 23)

a proposta da abordagem de gênero para o currículo dos cursos de formação de professoras, seja na transversalidade das disciplinas ou como um componente curricular específico, constitui-se o foco de interesse dessa discussão.

Essas perspectivas despertam interesse, mas também encerram dificuldades de compreensão conceituais e metodológicas uma vez que exige fazer frente ao mesmo tempo à diversidade de situações envolvendo as possibilidades de transposição didática e aos problemas de interpretação do lugar do currículo das instâncias formativas que se caracterizam por uma tendência à uniformização da vida, bem como das relações de gênero, contribuindo diretamente para o reforço de características uniformes e uniformizantes da cultura dominante e ao enfraquecimento dos princípios da diversidade. (SILVA, 1995a)

Cabe ressaltar, ainda, a preocupação que deve existir acerca da prática pedagógica em articulação com a formação, como regulamentada a legislação educacional, e a necessidade de colocar a formação, como tarefa central, em primeiro plano, em igualdade se comparadas a atividades científicas e administrativas das instituições de educação superior. (SILVA; RIBEIRO, 2004)

A inserção da abordagem de gênero no currículo vem sendo evidenciada em diversos documentos legais no Brasil – a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia – DCN (BRASIL, 2006) e do Plano Nacional de Política para Mulheres (BRASIL, 2004) – embora no currículo explícito esta abordagem seja apoucada. Desse modo, de pouco ou quase nada adianta prever uma ou duas disciplinas que enfatizem a discussão de gênero e educação, se esta não estiver transversalizada nas demais disciplinas como um aprendizado e debate permanentes. Neste sentido, nota-se, em geral, a falta de capacitação e/ou interesse dos docentes do Curso de Pedagogia para debater estas questões, o que fragiliza a proposta da diversidade cultural no currículo, artigo 5º da Resolução nº 1 (BRASIL, 2006, p. 2), que instituiu as DCN de Pedagogia:

[...] o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Questões como estas são apontadas na Constituição Brasileira em que, dentre outros objetivos, especificamente relativos à diversidade e igualdade, é possível destacar: “[...] I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”. (BRASIL, 1988, art. 3º)

O currículo do Curso de Pedagogia analisado merece um destaque importante ao trazer à tona, em sua matriz curricular, em caráter obrigatório, a disciplina intitulada “Temas Educativos Transversais I”, que tem a intenção de discutir a construção das identidades (de gênero, étnicas etc.) no âmbito das práticas pedagógicas, conforme descreve sua ementa:

Estudo sobre a transversalidade no currículo escolar, com enfoque nos temas transversais apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Reflexão sobre a interface entre os direitos humanos e os temas transversais. Análise da diversidade e da identidade como elementos imprescindíveis ao trabalho docente, tendo em vista a valorização do respeito às diferenças e à dignidade humana. Abordagem sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar: conceitos, práticas e desafios. (BRASIL, 2006, p. 20)

254

Apesar de a sexualidade merecer especial atenção nas políticas curriculares referentes a gênero, não se deve se limitar a elas ou priorizá-las, como faz o Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1997), único título que está previsto na bibliografia “básica” da disciplina, para referendar a discussão sobre gênero, o que parece insuficiente e limitado para o aprofundamento dessa abordagem.

Outro aspecto a considerar na configuração do componente curricular “Temas Educativos Transversais I” é a própria compartimentação disciplinar como um fator de fragilização da formação realizada, deixando transparecer tensões entre as concepções e as práticas sociais dos atores (formadores e estudantes em formação) que se relacionam com a instituição formativa e de atuação profissional na educação básica, que também ainda se sustentam na estrutura curricular fragmentada e na rigidez das fronteiras com outras disciplinas.

Perceber as intencionalidades presentes nessa estrutura curricular e relacioná-las aos processos intersubjetivos de negociação de significados, que permeiam a construção de gênero nos espaços formativos

e escolares requer uma concepção relacional do sujeito e da formação, que possa superar a disciplinarização, numa perspectiva de inspiração complexa e multirreferencial que, para Macedo (2005, p. 23),

[...] não se encontra na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade de domínio absoluto, mas da afirmação das limitações dos diversos campos do saber, da tomada de consciência dos “vazios” criativos, da necessidade do rigor fecundante e da consciência da nossa ignorância enquanto inquietação. [...] Há, nesse sistema de pensamento, uma cosmovisão, uma visão de homem e de educação, na qual deseja fertilizar um certo humanismo radical, incessantemente inquietado [...].

Compreendendo que essas duas noções se movem e mobilizam pela criticidade e está longe de ser um ecletismo sem processo identitário e consciência seletiva, essa proposição assume o caráter inventivo na ação concreta, intencional, praticada por alguém situado, não transcendente. Assim, o currículo como práxis interativa passa a ser visto como sistema aberto e relacional, por conseguinte, sensível ao diálogo, à contradição e aos paradoxos cotidianos, especialmente aqueles afeitos às relações de gênero.

Vianna e Umbehaum (2004, p. 79) alertam que os documentos oficiais não apresentam proposições sobre a compreensão dos paradoxos presentes nas relações de gênero que contribuam para o desvelamento dessa questão nas práticas curriculares.

Os olhos ainda são pouco treinados para ver as dimensões de gênero no cotidiano escolar, percebendo contradições, paradoxos e discriminações, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Além dessa dificuldade subjetiva de analisar o mundo, as pessoas, as situações etc., sob ótica de gênero, com o olhar dos oprimidos – que não é tarefa fácil e demanda engajamento político – alguns empecilhos são postos pelo currículo oficial. Tais entraves perpassam pelas histórias de formação pessoal, acadêmica e profissional das pessoas que produzem o currículo e que por ele são produzidas.

Tratar da abordagem do tema gênero no currículo explícito é relevante e demonstra compromisso político com a diversidade cultural.

Sua inclusão está referendada também no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. (BRASIL, 2004) Este documento evidencia que objetivos e prioridades devem ser atingidos e superados em relação a gênero, entre eles: incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal; garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia; e combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação.

Além disso, as DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006), na seção *Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* – em seu artigo 6º –, ressaltam que a atuação profissional do/a educador/a deverá primar pelo estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea. Este núcleo de estudos visa contemplar a diversidade cultural existente na sociedade brasileira face aos seus desafios de igualdade e justiça. Apesar de não explicitar as questões de gênero, entendemos que estas se fazem presentes quando se aborda o tema pluralidade e cidadania, embora sejam insuficientes para emancipação da consciência de gênero dos/as estudantes licenciados/as.

256

Gênero constitui um tema da pluralidade cultural, embasada no multiculturalismo crítico, que merece ser observado com denotada atenção no que concerne a dimensão da transformação social. Para McLaren (1997, p. 123)

[...] o multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e enfatiza [...] a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Há, portanto, uma exigência crescente de emergência da consciência de gênero e os cursos de formação docente, por se constituírem lócus de formação, deveriam iniciar esta importante tarefa para gerações futuras.

Na matriz curricular analisada, percebemos a necessidade do tema gênero constituir conteúdo transversal, começando pelas disciplinas⁵ iniciais que compõem os Fundamentos da educação, por exemplo: His-

5 Utilizamos, nos exemplos a seguir, algumas das disciplinas que constituem a matriz curricular do Curso de pesquisado.

tória da Educação (abordar o papel da mulher na sociedade ao longo do tempo, apontar as mulheres/educadoras de destaque na história geral e do Brasil); Oficina de Leitura e Produção de Texto (propor leitura de textos escrito por mulheres, redação com temas reflexivos sobre mulher e magistério); Abordagens Psicológicas da Aprendizagem (abordar a diferença entre a identidade de sexo e a de gênero no momento de constituição da identidade da criança e que tipo de intervenção educativa é apropriada para situações de preconceitos sexistas); Fundamentos da Metodologia Científica (elaborar fichamentos, resumos e resenhas de textos introdutórios sobre gênero e educação).

Por outro lado, as disciplinas organizadas na composição dos Fundamentos didático-metodológicos também podem transversalizar as discussões sobre gênero, do seguinte modo: Didática (apresentar projetos de aprendizagem que incluam reflexões sobre gênero nas séries/ciclos da Educação Básica); Avaliação da Aprendizagem (refletir sobre estratégias pedagógicas avaliativas que promovam a interação e a integração entre meninos e meninas); Ludologia (incentivar o brincar livre e espontâneo da criança, desmistificando os brinquedos e as brincadeiras estereotipadas); Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências da Natureza (questionar a neutralidade, universalismo e objetividade científica, em oposição à emoção e subjetividade inerentes ao fazer científico; refletir sobre a invisibilização das mulheres na ciência).

Ademais, a inserção de gênero no currículo pode ocorrer através de *Atividades Complementares*, conforme a Resolução do CNE/CP nº 01/2006, que institui 100 horas para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas que permitam o aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. Diante dessa possibilidade, a temática gênero pode estar articulada às disciplinas/áreas de conhecimentos, como vimos; ou ainda pode ser desenvolvida através de seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências relacionadas à educação de pessoas em organizações escolares ou não-escolares. Tais atividades podem ser realizadas pela própria Instituição formadora ou por outras Instituições, de modo que garantam a certificação aos participantes para que sejam aproveitadas no currículo.

De modo geral, estas são algumas possibilidades de transversalizar o gênero no currículo dos cursos de formação docente, a fim de reverberar na mentalidade e nas práticas educativas das/os egressas/os as bases para uma educação igualitária e libertadora para mulheres e homens. Portanto, para que o tema gênero seja mobilizado no currículo acadêmico faz-se necessário que os docentes problematizem seus próprios paradigmas, suas disciplinas e o próprio tema gênero.

No âmbito destas ideias, Macedo (2007, p. 48, grifos do autor), em seu livro *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica* anuncia:

[...] é preciso que não se perca de vista que os projetos educativos, as ações formativas, e os *atos de currículo* só podem ser compreendidos se efetivarmos as seguintes interrogações fundantes: como se estruturam e se concretizam em termos de políticas socioculturais as concepções curriculares? Ou seja, qual o sentido das políticas educacionais que os orientam? Quais as políticas de sentido que norteiam os atos de currículo nos seus conteúdos, formas, métodos e perspectivas? Como a práxis educativa se potencializa e viabiliza a partir deles? Que níveis de participação propositiva possibilitam as concepções e construções dos currículos e como os poderes aí se constituem? Que opção socioeducativa em termos de formação está sendo pleiteada?

258

Estas questões evidenciam o caráter político para além de técnico e humanista do currículo e a necessidade de desconstrução do pensamento colonizador que formula leis gerais em suas perspectivas: classista, etnocêntrica, excludente. Deste modo, Apple (1999) propõe uma análise ao conhecimento explícito nas propostas e no material curricular amplamente aceito nas ciências e nos estudos sociais, prestando particular atenção, mais uma vez, à ideologia do consenso que preenche o conhecimento escolar e à falta de distribuição de conhecimento curricular com maior poder político, além de um estudo sobre o modo como funciona a tradição seletiva para manter uma cultura dominante efetiva.

Esta mobilização, decerto, deve se dar na esfera curricular, mas também na esfera pessoal e social, de modo dialético, para que as mudanças sejam implementadas. Tardif (2002, p. 16) explica que há uma necessidade de “[...] situar o saber do professor na interface entre o social e o individual, entre o ator e o sistema, a fim de captar a

sua natureza individual e social como um todo” no sentido e direção problematizadora da realidade.

Para Freire (1970), problematizar é propor uma dada situação como problema. A problematização emerge da consciência que os homens adquirem de si, e esta emersão gera a transformação e também o questionamento de si mesmo como um “suposto” problema. Nesta perspectiva de sentidos e construção de significados e identidades, os homens sabem pouco sobre si e sobre os outros e muito menos quando passam a se desvelar.

Corroborando com esse pensamento, outro aspecto a ser evidenciado na organização curricular em análise, diz respeito ao fato do tema gênero ser objeto de conhecimento na disciplina Temas Educativos Transversais I, no penúltimo semestre do curso. Dada sua relevância formativa, o conteúdo gênero poderia ser abordado desde o início do percurso acadêmico, a fim de gerar maior proveito e apropriação de saberes, além de comprometimento político com a promoção de identidades igualitárias de gênero.

Portanto, propor a reflexão sobre as questões de gênero no currículo formação de professores significa centrar a análise e crítica nos “[...] valores e características que refletem as experiências diferenciadas de gênero [...]” (SILVA, 2006, p. 185), desvelando o conservadorismo ainda existente no currículo historicamente masculino e, significa também, problematizar continuamente os próprios arranjos assimétricos da tradição machista que nos foi inculcada rumo à libertação, à igualdade e à justiça humana, como contribuição para contextualizar a visão dos sujeitos na vivência das diferenças marcadas pela dimensão sexual da existência humana.

259

Considerações finais

Ao concluir as considerações sobre a formação inicial de professoras e a abordagem de gênero estruturada no currículo do curso de Pedagogia analisado, o ponto crucial é que os cursos de formação docente para atuação na educação básica, incluindo também as diversas licenciaturas, precisam formar seus estudantes quanto às questões de gênero no currículo (nas esferas ideológicas ou culturais), bem como provê-los

de estratégias para o enfrentamento destas questões no cotidiano, especialmente nos anos iniciais da educação básica, junto aos pais, isto é, atentar para as relações de gênero inerentes à relação família-escola, rumo ao combate à iniquidade.

Diante dessas demandas, propostas de reestruturação dos cursos de formação docente que se limitem a reformas curriculares formais, como analisa Moreira (1995) que simplesmente acrescentam, eliminam ou substituem componentes curriculares e conteúdos, não têm contribuído para o enfrentamento dessas questões.

É necessária uma pedagogia relativista capaz de admitir e de reconhecer os processos de discriminação e silenciamento, bem como o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima ou dominante, que se estrutura e é estruturante de uma escola “meritocrático-legitimista” (SILVA, 1995a), que se mostra, ao mesmo tempo, exigente e injusta para com as crianças do sexo feminino e procedentes das classes populares, pois por um lado, temos um *déficit* na formação docente e, por outro, uma escola de educação básica com um currículo generificado, sexualizado e que precisa ser compreendido e criticizado.

É no quadro destas ideias que Silva (1995b) explica que há uma enorme distância entre as experiências atualmente proporcionadas pela escola e pelo currículo e as características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais. Pois, “[...] no novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais [...], a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe.” (SILVA, 1995b, p. 185)

Visando constituir-com a voz dos sujeitos alijados pela sociedade capitalista e pelos resquícios da sociedade patriarcal,⁶ é que se insere a proposta de gênero na educação a fim de diminuir a distância entre a realidade social, e o currículo oficial de matriz branca, ocidental, cristã, heterossexual etc., bem como opor-se à invisibilização da multiplicidade de identidades que constituem o currículo real, mas que,

6 Diz respeito, em linhas gerais, a concentração do poder do homem nas estruturas sociais. Na família, a representação desse poder absoluto concentra-se na figura do pai e abrange toda estrutura social que tenha origem no poder do pai e que dedicou à mulher um lugar periférico na sustentação do jogo da dominação. (LENNER, 1990)

do ponto de vista da práxis, é ocultada por ele, apesar das políticas públicas contemporâneas em gênero e educação, citadas anteriormente, demonstrarem atenção à questão.

Para atingirmos este objetivo, os cursos de formação inicial, a exemplo de Pedagogia, precisam ser questionados e revisados para que possam construir a identidade e os saberes docentes a partir da própria atividade dos seus estudantes-professores, envolvendo a dimensão pessoal e pedagógica, mas também a dimensão política, da práxis. Para Pimenta (1999, p. 18), estes cursos devem permitir aos estudantes a constituição e transformação de “[...] seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”, além de garantir a mobilização dos conhecimentos acerca das teorias e métodos da educação necessários à compreensão do ensino e do contexto social.

Assim, para as discussões sobre gênero fluírem no interior do currículo dos cursos de formação docente e também nas escolas, fazem-se necessárias mudanças que não podem ser pensadas sem levar em consideração uma política educativa mais ampla, na qual professores e estudantes sejam mais bem tratados, como sujeitos políticos e como sujeitos do conhecimento a fim de ampliar, cada vez mais, discursos e práticas que suscitem a reflexão sobre as reformas políticas e educativas, que considerem a noção de que homens e mulheres são, antes de tudo, seres humanos, partes integrantes de uma cultura que é produzida e ao mesmo tempo reproduzida e re-significada pelas interações que se inter cruzam.

Por outro lado, não se pode negligenciar que os processos formativos que englobam os cursos de licenciatura conservam e se limitam a uma capacitação marcadamente técnica em sua organização curricular, quando deveriam se aliar estrategicamente a uma formação humana e político-social, sobretudo pela imposição das transformações estruturais que tem sofrido a sociedade, em termos de desenvolvimento técnico-científico e de explosão de diversas políticas públicas, que põem à prova a própria existência do/a professor/a e, por conseguinte, a necessidade de se repensar sua identidade e seus campos de atuação, pois

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente

de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Assim, os/as professores/professoras são agentes formadores e mobilizadores de saberes profissionais que estão em processo contínuo de transformação, capazes de ressignificar as práticas sociais discriminatórias e sexistas instituídas historicamente via processos e instituições educacionais como saberes autorizados.

Nesse contexto, se insere a emergência de ações emancipatórias que suscitam dos docentes o reconhecimento de seu poder de decisão, de negociação, de intervenção e de contribuição para a formação das identidades culturais, ancoradas nos saberes docentes, em especial nos saberes da experiência, que revelam as possibilidades de construção de processos formativos contextualizados e humanizantes.

Portanto, a abordagem de gênero nos currículos de formação de professores precisa assegurar em seus pressupostos o compromisso em desestabilizar velhas identidades fixas e unificadas, para que possam traduzir projetos formativos que contemplem princípios éticos, estéticos e técnico-científicos de uma formação docente de qualidade.

262

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. Tradução João Paraskeva. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo: Papirus, 1997.

LENNER, Gerda. La creación del patriarcado. In: LENNER, Gerda. *El origen del patriarcado*. Barcelona: Ed. Critica, 1990. p. 310-330.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural de formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 46-78.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SILVA, K; RIBEIRO, M.G.M. *Dez anos de avaliação da universidade brasileira: o caso da UFV*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2004. Relatório de Pesquisa: Iniciação Científica/PIBIC/CNPq/UFV.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 45-78.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. São Paulo: Vozes, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira; UMBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de pesquisa*. v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

Formação de professores no contexto educação inclusiva: pautas reflexivas e inflexivas

Lígia Nascimento Conceição

265

Introdução

Com o presente ensaio, pretendemos apresentar uma breve discussão a respeito da implementação da Educação inclusiva no Brasil, tecendo alguns comentários sobre algumas das principais questões que vêm sendo levantadas sobre a efetividade/eficácia desse paradigma educacional com o foco nas inquietações vivenciadas pelos professores.

A nossa implicação com a temática teve início e se desenvolveu no longo período de atuação profissional em instituições que prestam serviços especializados a pessoas portadoras de deficiência. No contato com os profissionais dessas instituições, observamos que uma das principais questões por eles levantadas diz respeito à necessidade da formação especializada para os professores. O atendimento a esta necessidade é colocado como condição *sine qua non* para viabilizar as suas práticas.

Sabemos que, nos dias atuais, a Educação Inclusiva não é apenas uma meta a ser atingida e sim uma proposta definida e legitimada, ainda

que existam divergências entre os estudiosos acerca da sua efetividade. Apesar das muitas pesquisas realizadas e em realização, os dados sobre os seus resultados ainda se mostram incipientes, embora o Brasil tenha participado de movimentos marcantes, como a Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada em 1990, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e tornou-se signatário da Declaração de Salamanca, em 1994. A Escola Para Todos, segundo Mantoan (2004), destaca a convivência entre os diferentes, todos usufruindo de uma educação unificada, onde os programas, os currículos, as atividades e os recursos pedagógicos, serão sempre os mesmos para todos os alunos.

266

Com base nesses novos construtos, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.934/96), foi atualizada, incluindo, no capítulo V, o princípio de que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem ser atendidas, preferencialmente, na rede regular de ensino. De acordo com essa lei, as escolas devem receber todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Nessa proposta, a expressão “Educandos com necessidades especiais” inclui todas as crianças e jovens cujas demandas decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem.

Em setembro de 2008, o governo federal instituiu o Decreto n. 6.571, segundo o qual fica sob o encargo da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O art. 3º desse decreto institui que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos, quais sejam:

- a) implantação de salas de recursos multifuncionais;
- b) formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- c) formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- d) adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- e) elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;

- f) estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

No seu parágrafo 1º, o citado decreto esclarece que as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Em setembro de 2011, esse decreto foi revogado pelo Decreto n. 7.611, mantendo-se, no entanto, as ações citadas.

Apesar do avanço, estudos apontam que a legislação não vem trazendo segurança no que diz respeito ao seu cumprimento em todas as realidades educacionais. Um mal-estar é instaurado quando os professores sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Skliar (2006) pontua que o professor, no seu desejo de incluir o outro, não deveria deter-se nos labirintos de nomes, técnicas e saberes inventados.

Por outro lado, os docentes questionam a viabilidade dessa prática, apontando diversos aspectos que se interpõem como barreiras pedagógicas que dificultam essa inserção. Alguns desses aspectos são destacados por Carvalho (2007), ao relatar algumas questões levantadas pelos professores, quando interpelados sobre a Educação Inclusiva nos seus aspectos teóricos e/ou práticos. Essas questões estão relacionadas com as práticas de ensino a serem adotadas, para que o plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos, e garanta que todos aprendam os conteúdos curriculares. Paralelamente a essas dificuldades, os professores apontam como condição primordial para a efetivação de um fazer pedagógico dentro dos princípios da Educação Inclusiva, a formação especializada, sem a qual percebem como inviável trabalhar com a diversidade em sala de aula como foi colocado.

Frente a esses questionamentos, retomamos a questão central deste trabalho: qual o papel da formação especializada do professor na educação inclusiva?

As investigações demonstram que trabalhar dentro de um cenário de aula inclusiva tem sido um desafio diário para o professor que atua num espaço em que se defronta com o novo, o “diferente”, o inusitado, numa teia de intersubjetividades. Compreendemos que a reação do

professor a essa rede de subjetividades decorre, em grande parte dos casos, do sentimento de impotência e perplexidade gerado por esse enfrentamento. Ao analisar a política brasileira de formação docente para o trabalho com a diversidade, Machado (2011, p. 66) evidencia a intervenção do Estado na constituição da subjetividade dos professores, ao afirmar que “[...] a racionalidade neoliberal tem, na formação docente, efeito e suporte – um dispositivo para sincronizar os afetos, desejos e comportamentos docentes com seus objetivos políticos”.

268 Mantoan (2002), por sua vez, sugere que o paradigma da inclusão provoca uma crise escolar, qualificada por ela como crise institucional, que abala a crise de identidade do professor e faz com que seja resignificada a identidade do aluno. Frente a esse processo identitário, Nóvoa (2002, p. 39) afirma que estar em formação “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os professores e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. O autor acredita que a qualificação do professor constitui-se numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e na crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências. Também Warschaver (2004) sugere que a formação de professores inclua um trabalho que contemple as subjetividades e um aprendizado baseado na convivência, nos conflitos com os outros, com suas ideias e posturas. Igualmente inserida nessa discussão, Jesus (2006) sinaliza que a formação continuada faz-se urgente, devendo ter como ponto de partida as dificuldades e as lacunas que os professores sentem em sua formação. Diz ainda que “A formação contínua provém da análise de necessidades de formação, debatida e refletida em conjunto com o formador.” (JESUS, 2006, p. 100)

Essa perspectiva possibilita-nos o claro entendimento de que a produção de conhecimentos científicos articulados às demandas sociais constitui-se em um elemento-chave na elaboração de políticas públicas capazes de refletir as necessidades concretas da escola. Não temos dúvidas de que um trabalho de reflexão-ação crítica possibilitará o desencadeamento de dispositivos capazes de orientar políticas educacionais que estejam respaldadas em uma perspectiva de sociedade democrática e inclusiva. Deste modo, é necessário trabalhar com profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes

de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, possam transformar as lógicas de ensino. C. Sampaio e S. Sampaio (2009) sinalizam, como viés importante a ser abordado numa formação para Educação Inclusiva, a função do professor como mediador não só da aprendizagem, mas, principalmente, seu papel de mediação para a vida. Para finalizar, citaremos McLaren (2000) que, a respeito da formação dos professores, vislumbra uma prática que transcenda somente a reflexão e contemple a dimensão que corresponda ao engajamento em uma práxis cultural com vista à transformação social.

Os posicionamentos desses autores fazem-nos refletir a respeito da importância do papel do professor como coconstrutor da sua formação. Segundo Macedo (2010), é preciso que ele adquira, nesse processo formativo, a sua autonomização profissional e a devida responsabilização com o próprio processo formativo. Nessa perspectiva, esse processo deve ultrapassar os conteúdos tecnicistas, pois se trata de autoformação e, conseqüentemente, levará a uma transformação. Tanto a construção da autonomização quanto da responsabilização, segundo o autor, são pilares importantes para uma experiência fecunda e socialmente pertinente.

269

Machado (2011) chama a atenção para as práticas formativas que vêm orientando a formação de professores para a Educação Inclusiva nos últimos anos no Brasil, pontuando que, mais do que ser a favor ou contra essas práticas, é preciso entender a maneira como os professores são administrados de forma sutil e útil. Para essa autora, é preciso tentar desnaturalizar esses processos, excluí-los da categoria de “acaso” e compreender as suas conveniências históricas.

Esse veio reflexivo permitiu-nos problematizar essa temática, compreendendo que um dos papéis da formação especializada do professor para a educação inclusiva é levá-lo a um posicionamento crítico. Deste modo, no seu processo formativo, ele precisa desvelar o cunho político que ancora essa proposta, de maneira que não tome apenas para si essa tarefa cujas estratégias e mecanismos de inclusão são postos pelas políticas públicas de inclusão escolar. Portanto, a inclusão escolar é uma proposta de caráter político e, por isso, de responsabilidade coletiva e não individual.

Referências

- CARVALHO, Rosita Edler. *Como trabalhar na diversidade em sala de aula*. Rio de Janeiro: 2007. Mimeo.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/ mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 57-68.
- MANTOAN, Maria Tereza Egler. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. São Paulo: DP& A, 2002. p. 79-93.
- _____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberto; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 79-94.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educar, 2002.
- SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-33.
- WARSCHAUER, Cecília-Ridas. *Narrativas: caminhos para a autoria de pensamento para a inclusão e formação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Os arranjos familiares contemporâneos e a educação infantil: novos desafios e possibilidades

Veronica Novis Odebrecht

271

Introdução

A sociedade sofreu e sofre demasiadas transformações ao longo do tempo e o mesmo ocorreu e ocorre com a instituição familiar. Atualmente, vale lembrarmos que os frequentadores das escolas de Educação Infantil são, também, os filhos oriundos de bases familiares não conservadoras e trazem consigo os valores e princípios das mesmas. Desse modo, as instituições infantis educativas, assim como as familiares, também estão na trilha de mudanças significativas. Surge assim, a necessidade de aprimoramento de concepções na Educação Infantil que acompanhem a evolução da história social, capazes de uma apropriação proativa dos desafios impostos pelas novas dinâmicas familiares em que seus alunos vivem.

O objeto de estudo deste artigo são os modos pedagógicos pelos quais a escola de Educação Infantil interage com o movimento de reestruturação familiar. Neste trabalho, não desejo emitir opiniões sobre as estruturas familiares do século XXI, mas sim apontar caminhos e

intervenções pedagógicas para questionamentos relacionados com a educação das crianças desta geração.

Para atingir o objetivo desejado, houve, na primeira etapa da metodologia, levantamento, leitura e fichamento das referências, visando obter informações relevantes e sólido embasamento teórico sobre o objeto de estudo. Em seguida, através de uma pesquisa qualitativa pontual, foram coletadas as opiniões de pais e professores, com experiências na Educação Infantil, a respeito da vinculação entre as suas estruturas familiares e a instituição de ensino. As entrevistas, instrumentos da abordagem, foram realizadas a fim de conhecer o que eles pensam acerca das interações sociais de suas vidas diárias e, também, para relacionar os dados do estudo bibliográfico com as visões pessoais e os sentidos atribuídos à realidade pelas famílias e professoras, o que fortalece e enriquece as ideias do artigo. Enfim, o que foi realizado pode ser denominado de um estudo do tipo “pré-etnográfico”, pois houve a tentativa de demonstrar ao leitor apenas “diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum e significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências [...]”. (ANDRÉ, 1995, p. 20)

272

Família: função social e formas de se estruturar

A instituição familiar rompeu as formas tradicionais de organização e atualmente constitui-se de maneiras variadas. Independentemente do período histórico vivenciado e da forma como tem seus membros organizados, a família é a instituição com a qual a criança tem primeiro contato e experiências. A função social da família abarca, além da instrução de princípios éticos e culturais, a promoção de cuidados físicos e afetivos essenciais para o crescimento saudável da criança. Sem conhecer esses valores, a criança não atingirá o desenvolvimento social, físico, mental e moral necessário para conviver na coletividade. O papel exercido pela família, ou que, pelo menos, deveria ser exercido, é bastante complexo e exige grande responsabilidade dos adultos para com as crianças.

Com o passar dos anos, dentro da célula familiar, ocorreram mudanças significativas que refletiram na forma dos pais/adultos tratarem seus filhos/crianças e no tipo de relação do casal.

Na Idade Média, conforme explica Ariès (2006, p. 194): “A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar corpos e almas.” No final do século XVI e começo do século XVII, surge uma nova realidade nas relações familiares. Com base nos estudos de Ariès, entendemos que nasce, nessa época, o sentimento de família e o sentimento de infância. A partir destes sentimentos, toda a história social da família e da criança mudou consideravelmente, pois houve o crescimento da afetividade entre os membros familiares e a valorização da infância.

A família moderna se organizou em um modelo nuclear patriarcal, onde todos devem respeitar e obedecer ao pai, figura marcante, responsável pelo sustento da família. Nesse momento histórico, a mulher destinava-se, unicamente, às tarefas domésticas e à educação dos filhos.

No Brasil, no final do século XVIII e início do XIX, consolidou-se o modelo de família nuclear patriarcal e, posteriormente, a partir das últimas décadas do século XIX, o nuclear burguês, composto por apenas mãe, pai e filhos. O modelo nuclear burguês se fortaleceu a partir da aceleração dos processos de industrialização, urbanização e modernização ocorridos no Brasil. Nesse período, a mulher ingressa no mercado de trabalho assalariado, assume um novo papel na sociedade e na família e contribui para o enfraquecimento do patriarcalismo. (ENRICONE; OSTROWSKI, 2006) A independência financeira feminina propiciou o desencadeamento de duas novas realidades para a unidade familiar: a separação de casais e a falta de tempo destes para cuidar dos filhos.

Em pleno século XXI, a multiplicidade encontrada nas dinâmicas familiares é uma realidade decorrente das mudanças históricas sociais. Os modelos nucleares patriarcais e burgueses coexistem com diversas formas de constituição familiar e, dentre elas, as monoparentais.¹ Há famílias fruto da união entre homossexuais que resolveram adotar

1 Famílias em que os filhos, adotivos ou não, convivem apenas com um dos pais. A ausência de um dos genitores pode ocorrer por escolha própria ou por outras circunstâncias, como morte, separação ou abandono.

um filho, ou que um dos membros do casal trouxe consigo um sujeito oriundo da relação anterior; há aquelas em que a mulher, ou por estar separada do marido ou por ter sido deixada pelo companheiro, sustenta a família sozinha; em outras, há a preferência pela adoção de filhos; existem as que são constituídas por um casal heterossexual, ambos vindos de outros relacionamentos com filhos, que, a partir dessa relação, convivem como irmãos. Neste caso, o casal também pode ter, ainda, filhos nascidos dessa nova união; outras, além de filhos nascidos do casal, abarcam crianças adotadas; há os pais que não moram com os filhos e quem assume a maternidade e/ou paternidade são os avós; há aquelas estruturadas por vínculos informais etc.

Enfim, na contemporaneidade, a organização familiar pode ser variada em arranjos diversos e esta realidade não admite a primazia de qualquer modelo sobre os demais. Não é possível afirmar que só porque uma família não se estrutura convencionalmente, ela é desestruturada e incapaz de exercer a sua função social para com os seus membros. Há fatores mais decisivos, como o descompromisso, para que a família se ausente da formação integral de suas crianças.

274

Educação infantil: funções e desafios contemporâneos

Com o passar do tempo, a criança é legitimada como um ser social, histórico e de direitos e a sua educação dá um passo grandioso, pois se estabelece e garante para o seu público alvo práticas educativas essenciais para um desenvolvimento positivo. (CARVALHO, 2003) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (BRASIL, 1998, p. 11), aborda as alterações sociais e a propagação das instituições de educação infantil:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

A sociedade civil e os órgãos governamentais se uniram para tornar a educação de crianças de zero a seis anos um direito reconhecido em marcos regulatórios. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), promulgada em 1996, reafirma a importância da família no processo de desenvolvimento da criança e a obrigação do Estado de ofertar, gratuitamente, espaços formais de educação de crianças de zero a seis anos.

Em consonância com a LDB 9.394/96 e o RCNEI (1998), Sônia Kramer (1999), juntamente com Assis e Assis (2005) e outros autores adotados para o presente estudo, definem que a Educação Infantil tem a função de complementar a educação familiar e desenvolver, integralmente, os aspectos psicomotor, afetivo, cognitivo e social da criança. Ainda é papel da Educação Infantil respeitar a diversidade dos contextos familiares em que seus alunos estão inseridos, afinal, “A fim de que essa função se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos”. (KRAMER, 1999, p. 19) A autora demonstra resistência pela tradição homogeneizadora, impregnada no nosso sistema de educação e que veta possibilidades de transcendência da realidade do aluno, pois leva, sempre, ao caminho do desrespeito e da individualidade do mesmo.

Além do cunho educacional, a Educação Infantil possui outra atribuição importante: a de cuidar das crianças pequenas. No RCNEI, “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade”. (BRASIL, 1998, p. 25) Sendo assim, a Educação Infantil relaciona-se intimamente ao discurso da importância da valorização das diferenças e singularidades de cada educando, atentando para as suas necessidades individuais e emocionais. Cada criança vive em um contexto único e a escola tem o dever de não só respeitá-lo, como também de agir, igualmente, com os seus familiares.

Em termos de Educação Infantil, quais as novas pautas de relacionamento entre educadores e família? Abordaremos, a seguir, parte destes desafios, pois sabemos que eles não se esgotam no que será discutido aqui, e possíveis caminhos para que a escola de Educação Infantil lide positivamente com eles.

Os limites na educação da criança

Os pais, pelo fato de não participarem com frequência da vida cotidiana do filho, no momento em que estão com ele, não querem se desgastar impondo limites, ou melhor, exercendo a responsabilidade educacional que lhes cabe. Marimpietri (2009) alega que a família contemporânea é mais descomprometida, pois delega os seus papéis à escola, inclusive o papel de dar limites, sobrecarregando-a. Ou seja, a Educação Infantil tem de abarcar a tarefa de construção desses papéis, já que a criança chega de casa deficiente nesse requisito. É bom deixar claro que a escola, como instituição “potencialmente socializadora” que é, tem responsabilidade de reparti-la com a família, fazendo com que o educando cresça consciente dos princípios de cidadania, do respeito ao próximo e à coletividade. Entretanto, a crítica é para o fato de que essa responsabilidade tornou-se, praticamente, só da escola.

276

Considerações sobre interpretações e posturas dos educadores

Os professores da educação infantil, como os profissionais de qualquer outra área, tiveram e têm uma história de vida familiar e alguns experienciaram o modelo de família imposto como padrão pela sociedade (mãe – figura feminina e que cuida, em casa, dos filhos; pai – figura masculina responsável pelo sustento dos membros da família). Outros viveram em ambientes familiares permeados por circunstâncias provocadas pela evolução do tempo.

Como resultado das experiências vividas em uma cultura familiar, os educadores criaram no imaginário um tipo de composição familiar idealizado e rotulado como o único transmissor de bons costumes e valores que geralmente se configura como o imposto pela sociedade tradicional do regime do patriarcado.

E como as professoras que têm preconceito com os novos tipos de estrutura familiar poderão fazer com que seus alunos se sintam respeitados? Pensando que a família, independente da sua composição, é suscetível a problemas e momentos de dificuldade que, de alguma forma, afetarão seus membros e que nem sempre o padrão exigido socialmente possui capacidade para estabelecer interações familiares

sólidas e comprometidas com o seu papel social, Enricone e Ostrowski (2006, p. 5) salientam:

[...] essas mudanças não devem ser encaradas como tendências negativas, muito menos como sintomas de crise, idéia que pode ser enganosa. A aparente desorganização da família é um dos aspectos da reestruturação que ela vem sofrendo, a qual se, por um lado, pode causar problemas, pode, por outro, apresentar soluções.

Será que um casal, quando se separa e pára com brigas sucessivas no lar, não oferece melhores condições psicológicas e educativas para o crescimento do filho? Será que crianças abandonadas e órfãs não terão melhores oportunidades afetivas e educacionais quando forem adotadas por uma família, incluindo famílias constituídas por casais homossexuais? Será que uma mãe que possui um tempo livre no dia, mas que não o direciona para a convivência com o filho, está mais significativamente presente na vida dessa criança do que uma mãe que trabalha dois turnos e oferece o seu tempo livre para presenciar e proporcionar diversas situações de convivência com o filho?

277

Participação familiar nos eventos e encontros escolares

As estratégias de interação com as famílias mais utilizadas pelas escolas, segundo Fontes, Neves e Silva (2004) são as comemorações (dia dos pais, dia das mães, dia dos avós etc). Sabemos que as reuniões coletivas e individuais também enriquecem o contato com as famílias e acontecem com o objetivo de manter um diálogo aberto e reflexivo com as famílias sobre as crianças e as práticas pedagógicas da escola, como também para promover uma maior socialização entre atores sociais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Atualmente, as entidades de Educação Infantil buscam a interação família-escola, mas, na maioria das vezes, ao mesmo tempo em que facilitam a interação, estabelecem dificuldades para que essa interação ocorra, pois não consideram a realidade das famílias, conforme explicitam Fontes, Neves e Silva (2004, p. 5):

A participação dos pais nestas atividades nem sempre é satisfatória, pois muitas vezes, estas ocorrem em dias da semana e como os pais trabalham fora fica difícil conseguir uma licença para se ausentarem do local de trabalho.

Possíveis caminhos para lidar com os desafios

Para lidar com os três desafios mencionados, primeiramente, refletimos sobre a necessidade da escola de Educação Infantil buscar um conhecimento mais detalhado sobre as famílias do seu público, já que, atualmente, há tantas formas de organização familiar. Essa ação só pode ser viabilizada com uma parceria saudável entre escola e família que seja benéfica e integradora ao passo em que estabelece condições para elas dialogarem e trocarem experiências, constantemente, sobre o educando.

278 Então, ao perceber que uma criança não demonstra limites na escola, é interessante buscar um diálogo aberto com a família desse aluno por intermédio de uma reunião individual e pedir uma cooperação nesse sentido. Szymanski (2001, p. 60) diz que “O que muitas escolas não percebem é que as pessoas se desgastam muito mais numa relação de isolamento e/ou tensão com as famílias do que desenvolvendo parcerias.”

Quanto à postura dos seus educadores, seria considerável, por parte das instituições educativas, além de prepará-los para o acolhimento e interação com as diferentes estruturas familiares contemporâneas, buscar o aperfeiçoamento da formação dos seus profissionais. (FONTES; NEVES; SILVA, 2004) Portanto, eles precisam, urgentemente, refletir em conjunto sobre a nova realidade social e essa análise pode ser feita em grupos de estudo e discussões acerca das situações cotidianas relacionadas ao assunto.

Ao se fazer uma análise sobre a participação familiar nos eventos escolares e por haver um sentido socializador nessas datas comemorativas, por que não instituir um dia da família em um sábado, no qual as famílias que desejarem participar compareçam? Não seria melhor do que, por qualquer motivo, termos crianças que se sintam desconfortáveis ou que precisam voltar para casa em um período em que deveriam estar na escola?

Nesse sentido, a Educação Infantil, necessita, por intermédio de seus funcionários, tornar-se cada vez mais, uma rede de apoio concreto para as crianças e suas famílias, atentando para as demandas e carências deste grupo. E como indica Parolin (2003a, p. 99): “As duas instituições, família e escola, quanto mais se diferenciam, mais necessitam uma da outra”.

A visão de pais e professores sobre novos desafios das dinâmicas familiares: a relação família-escola

Através da pesquisa qualitativa pontual, obtivemos dados acerca das percepções de pais e professores sobre os novos desafios desencadeados pela nova estruturação e dinâmicas familiares, que convivem, diariamente, no contexto contemporâneo da Educação Infantil. Na investigação, o instrumento de coleta de informações foram entrevistas semiestruturadas com questões distintas para educadores e familiares de uma escola particular de Salvador. Vale ressaltar que tivemos uma preocupação em conversar com pais procedentes de arranjos familiares fora do modelo hegemônico de estruturação.

Foram entrevistados, separadamente e em tempo moderado, dois casais de pais, uma mãe desquitada, uma mãe solteira e quatro professoras da Escola, sendo que uma destas demonstrou resistência na cooperação com o estudo, negando a tentativa de uma entrevista com um casal de pais homossexuais. A partir disso, percebi que há, ainda, uma força opositora por parte dessa instituição em tratar, com naturalidade, o assunto dos novos contextos familiares caracterizados pela união homossexual.

A primeira pergunta visou entender a opinião dos pais e professores quanto ao conceito de família. Todos, sem exceção, responderam que a família é muito importante na vida do ser humano pelo fato de ser o primeiro grupo social com o qual a criança pequena tem contato. Alegaram, também, que é na instituição familiar que o sujeito tem as experiências iniciais e aprendizagens de sentimentos e valores éticos. Quando se referiram à função da família, disseram que ela é responsável pela formação do caráter do indivíduo.

O primeiro casal entrevistado, denominado de Casal 1, é constituído de duas pessoas (um homem e uma mulher) que possuem um filho adotado de 3 anos. Elas vivem em uma união estável após ambas terem sido casadas anteriormente e terem tido filhos frutos da primeira união. São filhos já mais velhos, que levam uma vida independente do lar dos pais, mas que, mesmo sem o laço de sangue, são considerados como filhos dos dois. O pai trabalha o dia todo e a mãe não tem uma ocupação profissional.

O Casal 2, também composto por um homem e uma mulher, tem dois filhos, todavia apenas um frequenta a escola de educação infantil. O pai trabalha os dois turnos e a mãe também. O período em que os filhos estão em casa durante o dia, ficam com a babá.

A mãe solteira entrevistada, denominada nesta pesquisa de MS, mora com o filho de 4 anos, com os pais e com dois irmãos. Ela trabalha durante todo o dia, deixando a criança sob o cuidado dos avós e a criança não possui contato com o pai.

Já a mãe separada, identificada como MD, mora com o filho de 2 anos e é obrigada a trabalhar os dois turnos para ajudar no sustento de sua casa. O genitor encontra a criança esporadicamente e quem passa a maior parte do tempo com a criança é a babá.

A maioria afirmou ter uma relação “boa” e “aberta” com a escola e negou qualquer tipo de preconceito por parte das professoras e funcionários por ter a família estruturada do jeito que tem. Disse ainda, que sentiu respeito e apoio por parte da instituição quando passou por momentos familiares difíceis. Apenas MS relatou que, no início, quando o filho entrou na escola, ela não se sentiu a vontade em relatar que não possuía mais contato com o pai da criança, mas afirmou ser um problema dela o motivo da falta de comunicação e que a Escola, no momento em que ela contou a verdade, foi muito solícita e compreensiva. Ou seja, no momento em que ela buscou uma ajuda na instituição, encontrou o suporte que necessitava. Atualmente, ela conta o quanto construiu uma relação de confiança com a coordenadora e tenta, a cada ano, fazer o mesmo com cada professora que conviverá com o seu filho.

Quando questionados sobre as facilidades e as dificuldades no relacionamento com a Escola e sobre o que deveria mudar e continu-

ar nas práticas pedagógicas adotadas que interferem no contexto das famílias, destaco as respostas mais significativas:

Não observo dificuldades. De facilidade, vejo e acho importante o contato que tenho com os profissionais que trabalham com o meu filho. [...] O que deve permanecer é a atenção tão especial dispensada a cada criança. Meu filho não é mais um aluno e sim, o aluno. (MD).

Acho que a escola deve fazer permanecer o apoio e atenção aos pais. Estou muito satisfeita com as pessoas que trabalham na escola, com o ensino e com o próprio ambiente escolar. (MS).

Dificuldades, nossas na verdade, são muitas, mas a principal é arranjar tempo para dar atenção e presenciar a vida escolar do nosso filho. Não temos tempo para comparecer nas reuniões, mas fazemos questão de levar e pegar ele. Não culpo a escola pela nossa falta, somos nós mesmos... (Pai do Casal 2).

Na primeira colocação, constatamos a satisfação da mãe ao ver e sentir que as particularidades de seu filho e das outras crianças são consideradas pelos profissionais da Escola, fator imprescindível para que haja a boa convivência entre família e instituição e para que a escola acompanhe as transformações sociais familiares. No segundo relato, percebemos a integração que há entre a mãe e a escola, fazendo com que ela se sinta a vontade no ambiente escolar do filho. Essa liberdade dentro da instituição propicia um bom relacionamento entre os envolvidos no processo educacional da criança e, conseqüentemente, resoluções tranquilas de eventuais problemas.

A última resposta provoca a reflexão sobre a presença dos pais na rotina escolar dos filhos. Pelo o que o casal contou e pela postura da escola observada, por mais que a Instituição se esforce para atendê-lo, a sua ida ao espaço escolar é rara, pois sempre há algo sério a ser resolvido no trabalho e a educação do filho é colocada em segundo plano.

A respeito das datas e horários das comemorações festivas da escola em que os pais são convidados, foi unanimidade respostas que compactuam com a ideia de instituir um dia da família na escola, principalmente se este dia for ao fim de semana. Os pais, principalmente os que trabalham dois turnos, declararam contentamento em participarem das datas comemorativas em um dia de sábado de manhã – prática adotada pela Escola com o objetivo de estreitar os laços com

as famílias de seus alunos. De acordo com a fala de uma professora, antigamente “a participação dos pais era de apenas 50%” e que, pelo visto, vem dando certo realizar as comemorações em fins de semana. Contudo, a ocorrência das reuniões de grupo e individuais é entre segunda e sexta-feira, no horário comercial. A opinião dos pais fica dividida nesse aspecto: uns acham que seria melhor haver reuniões também nos sábados; outros preferem que sejam de segunda à sexta.

Alguns pais que trabalham todo o dia assumiram que não conseguem dar a atenção merecida pelos filhos, por mais que se “desdobrem” para tal. Eles se mostraram constrangidos e desconfortáveis ao fazer tal declaração, porém conscientes, com o fato de que, muitas vezes, como eles mesmos disseram, delegam a educação dos filhos, especialmente quando se trata de disciplina, para a escola.

Na análise da pesquisa das professoras, elas são identificadas como A, B, C e D respectivamente, e atuam com crianças de dois, três, quatro e cinco anos. Elas são jovens e têm menos de trinta anos.

282 As professoras concordaram entre si que, através de uma entrevista com os pais, no início do ano letivo, ficam sabendo o modo como as famílias de seus alunos são estruturadas e demonstraram, de fato, um conhecimento profundo sobre elas. A professora C diz saber como as famílias da maioria se organizam, mas pensa que isso não basta e afirma que o importante é compreender como as relações entre os familiares se dão, pois isso é, na opinião dela, “um fator que traz maiores consequências para a vida da criança e para a minha prática.” Ela considera, também, que há demasiadas famílias que não se comunicam com a professora e/ou coordenadora: *“Tive casos de pais se separarem e eu nem saber... Aí sim, sinto a Educação Infantil sobrecarregada; quando só ela faz a sua parte. A família também deve se comunicar com a escola”* (Professora C).

Em referência ao que as quatro educadoras pensam sobre os novos modelos de arranjos familiares (quesito 2), há a percepção de que, atualmente, nas salas de aula, existem crianças que vivem em contextos familiares diversificados.

Ao serem perguntadas se sentem preconceitos pelos novos arranjos familiares, as respostas foram dadas com grande cuidado nas colocações. Apenas a Professora A apresentou segurança ao responder que não sentia qualquer tipo de preconceito e que entende as mudanças

“como algo natural e, em muitos casos, bem benéficas.” Já a Professora C, em parte, concordou com a primeira no ponto em que, atualmente, já enxerga a realidade sem preconceitos:

Eu já fui muito preconceituosa, mas nunca deixei isso transparecer e tomava muito cuidado para que a criança e a família não sentissem que eu achava aquela organização familiar desestruturada. Atualmente, vejo que tudo é a forma como uma situação é conduzida. Hoje em dia me choco mais com pais biológicos, heterossexuais e casados que estabelecem para a criança uma péssima estrutura de desenvolvimento socioemocional.

As professoras B e D disseram não sentir preconceitos com pais separados, com as famílias compostas por pessoas sem laços de sangue e com pais que realmente precisam trabalhar muito para sustentarem os seus lares, mas coincidiram no preconceito contra casais de pais homossexuais.

E quanto aos limites das crianças? A quantidade de crianças sem limites, na experiência delas, é bastante significativa. As professoras responsabilizaram os pais pela falta de limites dos alunos e ressaltaram a importância da parceria entre escola e família, salientando que o diálogo e a exposição clara do problema para as famílias é uma ótima forma de resolvê-lo ou amenizá-lo.

Igualmente, no quesito 4, pensam em uma relação de parceria sólida entre família e escola e atribuem novas responsabilidades à instituição, como a de “promover e incentivar estudos com os educadores sobre as novas relações e estruturas familiares” (Professora A), focar em um “*movimento de atribuição de responsabilidades educacionais à família*” (Professora B), formar “*grupo de estudos com os familiares para tratar de assuntos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem das crianças*” (Professora C).

Em linhas gerais, as entrevistas evidenciam que a Escola adota posturas de cooperação e compreensão com a maioria das questões trazidas pelas famílias de seus alunos, gerando uma relação de respeito e confiança com elas. Percebemos, também, que as professoras sentem necessidade e aproveitam a relação com as famílias.

Os pais entrevistados apresentam satisfação com a filosofia adotada pela escola e esclarecimento de que possuem um importante papel a ser cumprido com os filhos e com a escola, apesar de alguns não se

fazerem tão presentes na rotina escolar. As educadoras, também cientes de sua função, demonstram tentar modos positivos de lidarem com seus alunos e com as famílias deles para que o trabalho pedagógico realizado seja eficaz.

Contudo, nada e nenhum ambiente escolar é perfeito, já que envolve seres humanos em sua diversidade e interação. Por mais que a referida Escola, as educadoras e os pais aparentem uma condução eficiente e bom senso diante da realidade, há, ainda, algumas objeções que devem ser mencionadas e analisadas.

Apesar de a Escola possibilitar a investigação em seu espaço, mostrando-se solícita em colaborar com o estudo, contatando pais e professoras, não podemos ignorar o fato de que não tivemos contato, para realizar a entrevista, com o casal de pais homossexuais.

Bassedas, Huguet e Solé (1999), alertam para o fato de que professores e outros profissionais da área de educação podem ter preconceitos com as famílias de alunos não padronizadas e tendem a considerar tais famílias como as mais inadaptáveis e problemáticas. As professoras entrevistadas, com exceção da A, assumem uma postura não preconceituosa, que às vezes oscila nos discursos analisados. Despir-se de preconceitos não é uma tarefa fácil e nem rápida de ser realizada, pois mexe com inúmeros conceitos e valores aprendidos e vivenciados desde a infância. Não ter preconceitos, no caso das professoras, significa encarar, do mesmo modo natural, pais homossexuais e heterossexuais, por exemplo, sem achar que os primeiros constituirão uma família desestruturada. Mas, pelo visto, elas ainda estão refletindo sobre o assunto, especialmente a Professora D.

284

No que concerne ao quesito da atribuição de limites às crianças, observa-se que as professoras sentem falta de pais mais comunicadores e comprometidos com a educação dos filhos e solicitam da Escola atitudes mais firmes, frequentes e eficazes que possam influenciar na melhoria deste aspecto. Muitos relatos demonstraram uma insatisfação por parte das professoras que, em alguns casos, se percebem sozinhas, atuando na vida escolar do aluno.

O presente artigo mostrou que as transformações sociais, econômicas e culturais, além de ocorrerem sempre na história da humanidade, provocam evoluções no sistema de valores vigentes em cada época e possuem relações estreitas e claras com os modos comportamentais

adotados por atores sociais e instituições. Estas mudanças acontecem porque tipos de organização social exigem formas diferenciadas de condutas no mesmo espaço. São acontecimentos recursivos.

Quanto às dinâmicas e estruturas familiares ao longo do tempo, elas emergiram de novas condutas adotadas pelos indivíduos, condicionadas por fatores econômicos e culturais, e ocasionaram e exigiram outras posturas na e da sociedade, que precisou e precisa buscar caminhos para aprender a conviver e aceitar os novos modelos de composição de família.

A partir do trabalho apresentado, percebemos a vivência de um momento de adaptação entre as escolas de Educação Infantil e as famílias dos alunos, resultante de atritos existentes na relação entre família e escola. A pesquisa nos revelou que os motivos deles existirem e desencadearem as características desta fase perturbada perpassa pelas discordâncias nos comportamentos e atitudes das escolas e das famílias, mas que, felizmente, levam a reflexões e concordâncias quanto às possíveis soluções para a superação das crises vivenciadas. Vale ressaltar, também, que a maioria dos pais e professores não aparentaram saber, ao certo, modos concretos de superação dos problemas encontrados, contudo mostraram-se disponíveis e interessados em buscarem, ainda mais, uma relação de harmonia e cooperação. Do nosso ponto de vista, essa vontade de manter e construir alinhamentos é certamente importante para o fortalecimento da relação de parceria entre famílias e escolas. Sem dúvida, o comprometimento de pais e professores conduz a um caminho de ajustes e melhorias para todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, fazendo com que todos se sintam incluídos e valorizados.

Percebemos que as famílias se sentem sobrecarregadas ao passo que a escola cobra presença e participação em seu ambiente e na educação dos filhos, e a instituição escolar reclama das novas responsabilidades que recebeu pelo fato de uma parte significativa de famílias se ausentar da educação dos alunos. Outros fatores que atrapalham a interação da escola com a família, são a forte presença da cultura escolar de tentar, a todo custo, homogeneizar a educação e os educandos e a não atualização para o atendimento das novas dinâmicas familiares, das suas práticas institucionais e pedagógicas.

Considerações conclusivas

Entendemos que é preciso reconhecer e encarar as estruturações das famílias contemporâneas sem preconceitos e sem banalizá-las, descartar o saudosismo e tentar compreendê-las social, cultural e pedagogicamente, pois elas são reais e presentes. Enfrentando, seriamente, a realidade de tais famílias, adotando estratégias embasadas no princípio do respeito à diversidade e cultivando a relação de parceria com as famílias, as escolas de Educação Infantil alcançarão meios para lidar, coerentemente, com os alunos e com as suas famílias.

Todavia, o trabalho da Educação Infantil, como frisou a Professora C e como podemos perceber através dos encaminhamentos sugeridos, não terá êxito se não houver, concomitantemente, o interesse das famílias. Ambas possuem atribuições fundamentais neste processo de aproximação.

Ressaltamos o fato de que não buscamos com este trabalho, a elaboração de um “livro de receitas” a ser seguido fielmente para se obter resultados de sucesso, mas sim cumprir com o objetivo de compreender e apontar possíveis caminhos para que a Educação Infantil se aproprie de forma proativa dos desafios contemporâneos atrelados às dinâmicas e estruturas familiares para se instituir uma relação dialógica entre escola e família. E como diz Marimpietri (2009, p. 29): “Estar mergulhado nas incertezas é a melhor forma de enfrentar o presente”.

286

Referências

- ANDRÉ, Marli. *A etnografia da prática escolar*. 12. ed., Campinas: Papyrus, 1995.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ASSIS, Maria Luiza Lopes Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Montavani de. A educação infantil no contexto das políticas educacionais brasileiras. In: ASSIS, Mucio Camargo; ASSIS, Orly (Org.). *Educação e cidadania: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*. Águas de Lindóia, 2005. p. 65-89.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de 1996*. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.> Acesso em: 14 set. 2009.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei, vol. 1, pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol_1.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2009.

CARVALHO, Eronilda. *Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas*. Ilhéus: Editus, 2003.

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 3. ed. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://redesociaisapaulo.org.br/downloads/ECA.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2009.

ENRICONE, Jacqueline; OSTROWSKI, Marlei. *A criança da educação infantil e as novas famílias: concepções pedagógicas*. 2006. Disponível em: <http://www.profaqueline.com.br/material_de_apoio/textos/1_4_37.pdf> Acesso em: 26 out. 2009.

FONTES, Maria; NEVES, Naíse; SILVA, Márcia da. Educação infantil: formação de professores e inclusão da família na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo horizonte: Universidade Federal de Viçosa, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congext/Educa/Educa71.pdf>> Acesso em: 26 out 2009.

287

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1999.

MARIMPIETRI, Alessandro. *Os desafios das novas famílias*. Salvador, 30 de setembro de 2009. Palestra realizada no Colégio Módulo Criarte. Não publicado.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Família e escola – instituições parceiras. In: TEMAS em Educação II: livro das jornadas 2003. São Paulo: Futuro Congresso e Eventos, 2003. p. 91-99.

_____. PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. Família e escola – instituições parceiras. In: TEMAS em Educação II: livro das jornadas 2003. São Paulo: Futuro Congresso e Eventos, 2003. p.101-106.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001. 95p.

RESENHAS

CAPURRO, Rafael. La hermenéutica frente al desafío de la técnica digital.
Liinc em Revista, Rio de Janeiro,
v. 6, n. 2, p. 235-249, set. 2010.

Társio Roberto Macedo

291

Rafael Capurro Fonseca nasceu em Montevideu em 1945. É licenciado em filosofia na Universidade de Salvador em Buenos Aires (Argentina), em documentação no Instituto de Documentação de Frankfurt (Alemanha), doutor em filosofia pela Universidade de Düsseldorf.

Dentre os principais cargos que assumiu, foi gestor da informação no Centro de Informação Científica de Karlsruhe (Fachinformationszentrum Karlsruhe, Alemanha), professor de Ciência da Informação e de Ética da Informação na Universidade dos Medios de Stuttgart, docente do Instituto de Filosofia da Universidade de Stuttgart, fundador e diretor do International Center for Information Ethics (ICIE), membro do European Group on Ethics in Science and New Technologies (EGE) e do Nanoethics Advisory Board.

O objeto de pesquisa do autor encontra-se nas discussões sobre sociedade e tecnologia, e como as tecnologias digitais estão modificando e reconstruindo a sociedade contemporânea. Em algumas publicações como, *As questões éticas de informação na sociedade*, Capurro discute sobre a visível desigualdade de acesso às tecnologias no cotidiano da

população atual e afirma que, a partir do cumprimento do direito de acesso de todos às TIC, este será a base para o desenvolvimento de uma nação e suas formas de *interpretar* o mundo.

No seu artigo, *Lahermenéutica frente al desafio de la técnica digital*, resultado de uma conferência no Centro de Estudos em Tecnologia, Comunicação e Artes Cao (CETAC. Porto - (Portugal), em 3 de dezembro de 2007, o autor debate como a emergência do contemporâneo pode ser analisada sob a o ponto de vista dos estudos hermenêuticos.

O que aparentemente aconteceu, para o autor, é que a hermenêutica perdeu o interesse acadêmico que tinha no século XIX, como uma metodologia das Ciências Humanas em Dilthey, e do século XX como o ser humano se estrutura interpretativamente, na virada filosófica de Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer. O desafio da hermenêutica do século XXI está, para Capurro, em compreender a transformação digital, que é uma hermenêutica digital.

292 No tópido *El lugar de la hermenéutica en una cultura digital*, o autor discorre como a hermenêutica se posiciona frente a cultura digital, num movimento de *entretecimento* da chamada rede digital com o “mundo da vida”, “com suas estruturas sociais, culturais, religiosas, econômica e política, bem como processos naturais”. Essa cultura digital é fortemente impactada pelo advento da computação, que recria a visão de mundo através das esferas da biologia, da nanotecnologia, da informática e cognociência, dentre diversas outras.

Para o autor, o fato de mudar a maneira como os meios de comunicação interagem com o ser humano também é um fator responsável pela mudança do método de análise. Os processos de compreensão do ser humano se modificam com as maneiras diferenciadas de interagir do século XXI. Em síntese, o autor coloca que a hermenêutica digital tem como objeto definido o cruzamento entre o intérprete e os programas digitais, além da sua hibridação com os processos naturais e os produtos artificiais de seu contexto.

Remetendo-nos ao escrito *Origen y perspectivas de la hermenéutica en la época digital*, Capurro afirma que as discussões sobre hermenêutica e informática remontam as discussões sobre inteligência artificial do princípio de 1970. Assim, os autores da época criticam a tradição racionalista, particionada e sem relações. No lugar do ato de extrair o sentido de um texto, independentemente do ato de interpretar, os

autores evidenciavam as ideias de Gadamer e Heidegger, nas quais interpretar é um ato inerente a existência do ser humano.

Para o autor, o pensamento dualista começa a ficar cada vez menos preponderante com a emergência de algumas pautas interativas importantes relacionadas à informática contemporânea. O enfraquecimento da função de receptor de informações e da função do computador, que tem suas potencialidades expandidas e cada vez menos uma função definida, apontam o novo que caracteriza a pesquisa hermenêutica do século XXI.

Por concluir, o pensamento de Capurro demonstra claramente que a hermenêutica na era digital é eminentemente ética, emanando também da ética da informação. É assim que, hermenêutica, cultura digital e construcionismo humano sintetizam a obra em pauta.

A obra contribui de forma incontestável para o campo da hermenêutica digital, ao trazer o tema de estudo para o contexto social contemporâneo, onde a cultura digital é cada vez mais estruturante. Sua análise contrasta com as teorias da análise racionalista, colocando o ser humano e sua relação com a máquina na própria construção do mesmo e suas interpretações.

Desta maneira, em um mundo contemporâneo onde as interpretações estão mudando o seu olhar de maneira cada vez mais acelerada, em que fenômenos como o *cyberbullying* e *hackerativismo* estão modificando cultural e politicamente o mundo digital, fica evidente que a teoria da interpretação tem, aqui, seu campo de atuação em realce.

Nestes termos, cabe também a quem implica-se com a hermenêutica dos mundos humanos, lidar com a complexidade do fenômeno da cultura digital, que, como alertara Marshall Berman, é sólido em sua ascensão, mas no próximo instante pode se desmanchar no ar, para o surgimento do próximo.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo formação em ato?*
Para compreender, entretecer e
problematizar currículo e formação.
Ilhéus: Editus, 2011.

Maria de Lourdes O. Reis da Silva

295

Roberto Sidnei Macedo é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis, tem pós-doutorado em Currículo e Formação pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Fribourg-Suíça. Professor e pesquisador do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (Formacce), do Programa de Pós-graduação da Faced/UFBA. Integra o Conselho Científico do GT de Currículo da Anped. É consultor *ad hoc* da Capes.

Esta é a segunda obra resultante dos estudos de Pós-doutorado do autor e traz, como questão fundamental de análise, o currículo e a formação, compreendendo a formação no seu entretecimento com atos de currículo. A obra está organizada a partir de reflexões conceituais como “ideias introdutórias”, para, dando continuidade à argumentação teórico-epistemológica, pensar as especificidades da formação

articuladas com a experiência, com a crítica, com a cultura e com atos de currículo.

Nas ideias introdutórias, o autor faz reflexões acerca de diferentes aspectos que permeiam e têm fundamentado a formação como: o pensamento positivista que fragmentou o conhecimento; as antinomias e contradições que definem como deve ser o currículo; as questões políticas que dirigem a construção curricular para as formações; articulando implicação, atos de currículo e formação para uma abordagem que dê conta da complexidade da formação em ato, como práxis curricular.

No primeiro capítulo, o autor faz reflexões, problematizações e proposições acerca do currículo como “dispositivo de formação”. Enfatiza as possibilidades dos sujeitos em formação para fazer suas escolhas, apesar das prescrições curriculares e da prática de minimizar os saberes das pessoas diante daqueles considerados como formativos. Explicitando o caráter total e relacional da formação com implicações “pedagógicas, jurídicas, econômicas, políticas, culturais, éticas, estéticas e eróticas”. Apresenta a experiência da etnopesquisa-formação como possibilidade para trabalhar a formação e produzir atos de currículo, propiciando ao sujeito compreender e interferir na própria formação, de modo “conceitual e desejante”, expressando-se a partir de seus etnométodos, de sua história de vida.

No segundo capítulo, estabelece uma “relação fecunda entre a crítica e a formação”, enfatizando o papel da crítica na formação para “revisitar e interrogar por todos os ângulos os lugares comuns, os conceitos protegidos”, considerando a atitude crítica como “matriz do debate democrático”. Neste sentido, o autor avança para a perspectiva da intercrítica como forma de desvincular a crítica da “narcísia acadêmica”, das posições herméticas e intocáveis; na busca de uma reflexão sobre currículo e formação a partir da negociação que considera a diversidade, a heterogeneidade e o conflito como possibilidades etnoformativas.

O autor analisa a cultura técnica na formação, no terceiro capítulo, questionando sobre como essa cultura “se apresenta aos processos formativos” em diferentes momentos da história e sua função nas formações. Faz uma reflexão sobre as ambivalências da prática formativa que, ao mesmo tempo em que rejeita a técnica, se revela tecnicista na sua prática, sem uma reflexão sobre o sentido político do uso das técnicas.

Conclui com a importância das escolhas formativas levando em conta o processo histórico do trabalho e suas relações com a aprendizagem.

No quarto capítulo o autor estabelece a relação entre a “concepção de atos de currículo e a ideia de autorização”, ressaltando o movimento de avaliação na formação como um ato de currículo e como um ato de pesquisa, que investiga e considera a avaliação como um processo contextualizado e implicado com a formação. Por fim no quinto capítulo, aprofunda a discussão sobre currículo, implicação, autorização e formação docente, problematizando educação/formação docente a partir das relações com o conhecimento em um processo de “autorização, implicação e intercristica”.

Esta é uma obra que contribui para a reflexão densa sobre o currículo formação e sua complexidade como dispositivo de alteração. Recomendada para estudantes das licenciaturas, professores de Educação Básica, Superior e Pós-graduação; para pesquisadores e para gestores educacionais comprometidos com os processos etnoformativos.

Sobre os autores

Álamo Pimentel - Doutor em Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul com pós-doutorado em Epistemologia e Educação pela Universidade de Coimbra. Atua como pesquisador do Grupo de Pesquisa FORMACCE do PPGE FACED-UFBA no campo da antropologia da educação.

Ana Verena Freitas Paim - Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade de Havana, doutoranda em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, desenvolve suas atividades acadêmicas e de pesquisa na UEFS, centralizadas no estudo do currículo e da formação de professores em atuação.

Ana Verena Magalhães Madeira - Bióloga. Mestre em Imunologia. Doutoranda em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente do Instituto de Biologia da UFBA, desenvolve seus estudos e pesquisas no campo da licenciatura em Biologia.

Ângelo Sérgio Santos da Silva - Geógrafo. Mestre em Geografia. Doutorando em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente da UEFS, tem seus estudos e pesquisas centralizados na formação de professores de geografia.

Cecília Maria de Alencar Meneses - Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente da UNIME, configura suas atividades de pesquisa no campo da relação gênero e educação, com ênfase nos seus aspectos históricos.

Denise Moura de Jesus Guerra - Bióloga. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Dedicou seus estudos ao ensino de ciências e à formação de professores em atuação, através de investigações onde a etnopesquisa multirreferencial e a etnopesquisa-formação se configuram como sua principal atividade acadêmica e científica.

Edméa Oliveira dos Santos - Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade da Bahia. É docente do PROPED da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Tem suas pesquisas e estudos realizados no campo da educação *online* e da etnopesquisa-formação em ambientes virtuais de aprendizagem.

José Teixeira Neto “Zelão” - Historiador. Mestre em Educação. Doutorando em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professor do ensino médio, tem seus estudos e pesquisas direcionados para o campo da cultura de uma perspectiva multirreferencial.

Leonardo Rangel dos Reis - Cientista social. Mestre em Educação e doutorando do PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente do IFBA. Desenvolve estudos e pesquisas no campo do cuidado e educação.

Lígia Nascimento Conceição - Psicóloga. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Atua na FUNDAC no atendimento às crianças e adolescentes com Deficiência Intelectual e Transtorno Mental. Ministra aulas na Faculdade Maurício de Nassau em cursos de graduação.

300

Lívia de Souza Anjos - Graduanda em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia. Bolsista de iniciação científica (PIBIC), atuando no FORMACCE – Grupo de pesquisa em Currículo e Formação PPGE FACED-UFBA.

Maria Claudia Silva do Carmo - Pedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem suas atividades de pesquisa e docência exercidas na UEFS, direcionadas para a didática e o currículo no cenário da formação de professores.

Maria de Lourdes O. Reis da Silva - Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente das Faculdades Estácio de Sá, dedica seus estudos e pesquisas ao campo da avaliação da aprendizagem, tomando a Análise Institucional francesa como sua principal orientação teórico-metodológica.

Marisa Aguiar de Santana - Graduanda em pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Bolsista de iniciação científica (PIBIC), atuando no FORMACCE – Grupo de pesquisa em Currículo e Formação do PPGE FACED-UFBA CNPq.

Omar Barbosa Azevedo - Psicólogo. Especialista em Educação Especial. Mestre em Educação e doutorando do PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Desenvolve estudos e pesquisas no campo da educação de pessoas surdas, tendo como centralidade teórica a emergência da diferença.

Pierre Dominicé - Professor Emérito da Universidade de Genebra. Pesquisador do campo da formação de adultos. Pesquisa e estuda no momento aspectos da epistemologia da formação. Consultor da UNESCO para questões da formação de adultos na Suíça.

Roberto Sidnei Macedo - Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Saint-Denis com pós-doutorado em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg-Suíça. É Coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE da FACED-UFBA. Autor de obras nos campos do currículo, da formação e da etnopesquisa multirreferencial.

Rosely Correia Santana Pinheiro dos Santos - Pedagoga. Professora especializada na educação de pessoas cegas. Docente do Instituto de Cegos, onde vincula seus interesses de pesquisa e ensino envolvendo o currículo e a formação.

Társio Roberto Lopes Macedo - Historiador. Mestrando pelo GESTEC-UNEB – Mestrado Profissional em Gestão de Tecnologias Educacionais da Universidade do Estado da Bahia. Seus estudos e pesquisas vinculam-se a emergência dos jogos eletrônicos no campo do ensino de história.

Tatiane de Lucena Lima - Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Docente da UNIME, realiza seus estudos e pesquisas no campo da relação gênero e educação

Verônica Novis Odebrecht - Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Seus estudos e pesquisas vinculam-se às novas configurações familiares e suas relações com contexto escolar.

	COLOFÃO
Formato	17 x 24cm
Tipologia	ZapfEllipt BT 11/15 Optima 20/24
Papel	Alcalino 75g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300g/m ² (capa)
Impressão e acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	400 exemplares

Os argumentos que dão vida e habitam esta obra, aprofundam, refletem, debatem e explicitam questões vinculadas ao currículo, à formação e à formação de professores, tomando como centralidade temas implicados à relação com os saberes, a experiência e a cultura. Sintetiza de forma fractal um conjunto de estudos e pesquisas que dão identidade às atividades do Grupo de Pesquisa FORMACCE em ABERTO, que nas suas vinculações regionais, nacionais e internacionais, realiza inserções em atividades com o cotidiano das construções curriculares e formativas, bem como implementa debates e proposições envolvendo políticas públicas e questões de currículo e formação. Fazendo dez anos de atividade, o FORMACCE caracteriza-se por produzir pesquisas, estudos e intervenções, tendo os conceitos-dispositivos de multirreferencialidade, implicação, autorização, atos de currículo, mediações intercríticas, etnopesquisa crítica e etnopesquisa implicada como fundantes da sua práxis investigativa e formativa.



ISBN 978-85-232-1017-5

