

Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores¹

Alexandra Garcia (FFP/UERJ)
alegarcialima@hotmail.com

RESUMO

O artigo é fruto de pesquisa desenvolvida na área de currículo, cotidiano e formação de professores. Entende o cotidiano e as experiências vividas como centrais para o estudo dos processos e contextos com os quais nos tornamos professores. Busca compreender as produções de subjetividades e o currículo a partir de processos culturais que produzem os sentidos de docência com os cotidianos e pela busca permanente da *invenção de si* (KASTRUP, 2005). Discute os encontros como política e prática de formação a ser intencionalmente promovida nos currículos e como método que contribui para a pesquisa no campo da formação de professores. Aborda os processos de produção de conhecimentos, valores e práticas na interação com as representações de docência e escola e a contínua desconstrução e ressignificação dessas representações nos diferentes encontros cotidianos, refletindo sobre o estágio e os currículos da formação docente, usando encontros e narrativas para deslocar e questionar as representações desencantadas e demeritórias sobre “a escola”, “o professor” e “o cotidiano”. Apresenta considerações tecidas a partir do estudo de relatos e narrativas produzidos em atividades com turmas de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia de uma universidade pública fluminense. Corrobora, assim, a compreensão sobre o caráter coletivo dos processos de formação (CARVALHO, 2009; PRADO e CUNHA, 2009) apoiando-se, sobretudo, na noção de singularidades

¹ Texto produzido no contexto da pesquisa sob minha coordenação: (Re)inventando-se professor: currículo e multiplicidade nas redes cotidianas. O Projeto conta com o financiamento FAPERJ / APQ1 (2012/2013).

(NEGRI, 2003) para refletir sobre os diálogos entre as universidades e as escolas, tendo em vista nossas compreensões sobre os currículos e o espaço do estágio na formação de professores.

Palavras-chave: Encontros. Processos formativos. Currículo. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

The text is the result of a research in the field of curriculum, teacher training and everyday life. Understanding the daily life and experiences as the central points to the study of processes and contexts with which we become teachers. Seeks to understand the subjectivity productions and curricula based on cultural processes that produce the sense of teaching with everyday and the constant quest of inventing itself (KASTRUP, 2005). Discusses the gatherings as a political and practical training to be intentionally promoted in the curriculum and as a method that contributes to the research in the field of teacher education. Presents the processes of knowledge production, values and practices in interaction with representations of teaching and school and continuing deconstruction and redefinition of these representations in different spaces and its sense. Think and discuss the stage and curricula in teacher education from the contribution of encounters and narratives for the displacements and questions about the sad, disenchanted and unmeritorious representations about “school”, “teacher” and “the daily life”. It features woven from study reports and narratives produced in activities with classes being mandatory traineeship of pedagogy students of a public university in Rio de Janeiro considerations. Thus supports the understanding of the collective nature of the training processes (CARVALHO , 2009; PRADO and CUNHA , 2009) relying mainly on the notion of singularities (NEGRI, 2003) to reflect on the dialogue between universities and schools with a view to our understandings about curriculum and stage in teacher education.

Keywords: Meetings. Formative processes. Curriculum. Supervised.

*Tem mais samba no encontro que na espera (...)
Tem mais samba no chão do que na lua
(Chico Buarque²)*

² BUARQUE, C. *Tem mais samba*. Álbum: Chico Em CY, Gravadora CID, 1991.

O compositor, quando sintetiza no verso da canção algo que os sambistas já sabem e nos mostram em tantas letras que exaltam a riqueza e a potência dos fazeres e encontros nossos de cada dia, nos inspira a refletir sobre um aspecto defendido nesse texto como fundamental aos processos formativos: o espaço e a contribuição dos *encontros* na formação docente. Em nossos usos culturais da língua, quando dizemos que alguma coisa tem ou “dá samba”, queremos expressar que aquilo é fértil, nos provoca ou inspira. A expressão indica a presença de algo em potencial, mas de certo modo já presente, no encontro “tem samba”, o encontro *acontece* (DIAS, 1995). Assim como no samba, que encontra seus sentidos e ganha vida quando mais próximo se encontra do “chão”, do viver cotidiano, afirmamos que os processos formativos, em seus diferentes momentos, também necessitam do encontro com o “chão da escola” (FERRAÇO, 2003), com o outro, com o viver a prática docente em seu dia-a-dia para se realizar, para “dar samba”. Nesse artigo argumentamos que os processos formativos necessitam e em grande parte acontecem nos e com os encontros.

Nos diferentes processos e momentos da formação inicial e, também, na formação continuada acontecem muitos tipos e formas de encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores, emoções, encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos interrogam e multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e futuros professores, os encontros produzem “marcas” (GARCIA, 2011), com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola. Que contribuições traz para pensar os currículos da formação docente e, em especial, o peculiar espaço dos estágios - como um potencial espaço desses encontros - discutir o encontro como um elemento fundamental nos processos de produção de sentidos e subjetividades na formação docente?

Entre os diferentes aspectos que contribuem para os processos através do quais a formação docente produz sentidos e corrobora práticas, essa discussão aborda as ações formativas implicadas nos encontros, enquanto parte constituinte da formação docente e espaço da experiência buscando perceber e estudar as articulações de saberes que acionam/produzem. Também busca dar visibilidade às interrogações que tais ações podem provocar sobre representações de escola e práticas docentes circulantes nos textos culturais (COSTA, 2003) com os quais entramos em contato, posto que as representações influenciam os sentidos que atribuímos à docência e os modos como esses sentidos interferem em nossas práticas.

A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal no município de Angra dos Reis e com professores da rede desse município através do trabalho articulado em uma disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica³, de modo a destacar e pensar a contribuição da experiência e, nesse sentido, do encontro, para provocar deslocamentos sobre as concepções e representações de docência hegemônicas e criar espaços potentes para a produção mais solidária e compartilhada de saberes docentes. A discussão recorre a relatos e narrativas dos alunos produzidos em atividades realizadas em torno dos eixos currículo, cultura e cotidiano nos processos de formação docente, no contexto da disciplina. Dá prosseguimento às pesquisas e reflexões desenvolvidas no campo da formação de professores e do currículo, e que têm levado à compreensão de que as peculiaridades percebidas nos processos de produção dos currículos apontam para imprecisões e multiplicidades dos sentidos de docência. No caso da formação docente, especialmente a partir da produção de significações de docência e do modo como esses sentidos de docência se tecem, entendem-se os currículos como cultura (MACEDO, 2006) e os processos de formação como coletivos (CARVALHO, 2009).

Consideramos que os debates apresentados a partir da pesquisa podem contribuir para pensar nos processos desenvolvidos nos currículos e em ações formativas na interação dos alunos em estágio com as escolas e especialmente com os professores em atuação nas escolas em que realizam seus estágios. Também visam contribuir para pensar na interação entre esses alunos, compartilhando da *visão de determinação coletiva dos processos formativos* (CARVALHO, 2011, p. 74), aspecto assinalado, ainda, por Prado e Cunha (2008). No que concerne a tais questões, a discussão que tecemos apoia-se, sobretudo, na noção de singularidades (NEGRI, 2003).

Em seu aspecto epistemológico-metodológico a pesquisa recorre aos estudos do cotidiano (OLIVEIRA e SGARBI, 2008) e contribuições da pesquisa autobiográfica (SOUZA, 2006), pela adequação que metodologicamente apontam à construção de caminhos para compreender os processos de produção de subjetividades e os currículos, aspectos essenciais para discutir a tessitura cotidiana dos sentidos de docência. Recentemente, a pesquisa tem seguido as pistas da cartografia como método em pesquisa-intervenção. O

³ A disciplina tem caráter teórico-prático, conjugando estágio e pesquisa.

que tem significado, junto aos referenciais já citados, repensar a própria ideia de método no sentido de seus limites para pensar um conhecimento que se faz com os processos vivos dos sujeitos em sua atuação social e cultural e em suas produções singulares.

a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. A reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. (...) A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUPP e ESCÓSSIA, 2010, p. 10-11).

Sobretudo, compreendemos que em nossos modos de pesquisar encontra-se implicado aquilo que pressupomos ser conhecimento e, especialmente, nossa compreensão sobre o papel epistemológico e político necessário à pesquisa em educação. Assim, somos levados a incorporar a dimensão dos cotidianos ao pensar o “como” pesquisar como precedido pelo por que e para que produzimos conhecimentos, implicando, portanto, no que podemos afirmar ser um posicionamento político-epistemológico-metodológico para pesquisar e intervir na produção dos currículos na formação docente.

As discussões sobre formação de professores não raramente voltam-se para os currículos considerando, sobre eles, o conjunto das informações entendidas como necessárias à formação. Mesmo considerando a contribuição da dimensão política do compromisso dos cursos de formação de professores com a escola pública de qualidade para os desenhos curriculares, ainda enfrentamos questões recorrentes na formação de professores que nossas propostas curriculares têm dificuldade em responder.

Podemos considerar que parte de nossas questões não respondidas entre as intencionalidades políticas e acadêmicas na proposição dos currículos e todo nosso empenho no desenvolvimento dos processos formativos produzem-se numa dimensão difícil de ser percebida e ainda mais difícil de intervir. Aquilo que um currículo efetivamente produz não depende exclusivamente daquilo a que um currículo se propõe. Um currículo se produz nos espaços de interação e produções de sentidos e práticas de

seus sujeitos. E, sem avançar nessa questão, nas produções que o sentido não alcança. Um processo complexo e dinâmico como a produção dos currículos e subjetividades e o aspecto da determinação coletiva dos processos de formação, para o qual Carvalho (2010) chama atenção, nos leva à necessidade de trabalhar com a concepção de currículo como produção. Tal compreensão parece melhor contribuir para pensar sobre o que se produz com os processos formativos, bem como, no sentido de afirmar os sujeitos desse processo como ativos na produção de sentidos dos currículos e, portanto, co-responsáveis na produção das políticas, sentidos e valores que as práticas educativas mobilizam e instituem.

Essa compreensão dos currículos também corrobora o modo como discutimos a produção de subjetividades. Entendemos assim que, ao mesmo tempo em que os currículos são por nossas ações produzidos e com nossos sentidos e valores informados, produzimo-nos a nós mesmos na interação com esses elementos e, novamente, produzimos valores, saberes e sentidos com os currículos. O movimento cíclico dessas produções nos leva a considerar que os currículos produzidos em processos formativos precisam considerar tanto as ações desenvolvidas nesses processos, quanto os sentidos que com seus sujeitos são produzidos quando buscamos entender a produção efetiva de um currículo.

Nessa perspectiva a produção pode ser remetida a uma ideia de experiência que contribua para deslocar os processos formativos nos currículos da redução da aplicação da teoria sobre a prática que alimenta uma prática cultural formativa pautada no acúmulo de disciplinas, autores, horas de estágio e atividades complementares num “moto-contínuo” difícil de contribuir para superar a dissociação entre prática e teoria. Numa direção diferente desta, o sentido benjaminiano de experiência, do qual se apropria Larrosa (2002; 2004), inspira pensar os processos formativos de forma mais dinâmica e articulada entre o vivido, os sujeitos e as produções. Por remeter ao que nos acontece/afeta e afirmar o sujeito da experiência como *um espaço onde têm lugar os acontecimentos* (LARROSA, 2002, p. 5), essa noção de experiência mostra-se adequada para discutir as produções curriculares, os processos formativos e os encontros. Implica compreender os processos formativos a partir dos fluxos, percursos e encontros. Ao mesmo tempo em que a determinação coletiva desses processos permite discutir o espaço do estágio nos currículos como movimentos de partilha e construção, coletiva, de saberes docentes e invenções de si (SOUZA, 2006).

Assim, a abordagem que a pesquisa busca fazer assume política e epistemologicamente a dimensão cultural e coletiva da produção de subjetividades. Isto porque consideramos que os processos formativos intervenientes na produção dos modos e sentidos de docência de cada aluno-professor se tecem, também, com os currículos nos cursos de formação de professores e em toda a trajetória vivida com escola e docência pelos alunos-professores. Essa produção ou “invenção de si” para a docência indica uma produção contínua que pode ser objetiva e intencionalmente percebida, de modo a propiciar espaços de compreensão e reflexão na autoformação que sejam, ao mesmo tempo, singulares e coletivos.

Nos processos formativos estão presentes os sentidos que produzimos com nossas experiências e outros elementos de repertórios compostos por representações, imagens e discursos totalizantes que circulam tanto em políticas e currículos oficialmente propostos para a formação, quanto em meios e discursos sociais diversos nos quais estamos inseridos. Esses discursos totalizantes/universais funcionam como planos de redenção para a educação e as identidades docentes, criando expectativas superdimensionadas (e frustrantes) que povoam o campo das idealizações e das representações de escola e professor. Um processo formativo intencional, como um currículo produzido por curso de formação docente, pode contribuir para deslocar e desconstruir representações de escola e docência universalizantes e desencantadas.

A formação acadêmica, para contribuir de modo mais efetivo com esse processo, necessita assumir essa produção realizada nas operações e práticas cotidianas pelos sujeitos como parte constituinte dos processos formativos. Para tanto, argumentamos que a formação de professores precisa, sobretudo, pautar-se em espaços e ações de diálogo, espaços de interlocução político-metodológico-epistemológica entre os atores e espaços da formação.

Entendemos, assim, que o modo como alunos e professores vivem os tantos fluxos e encontros, pelos quais confluem os processos formativos, corrobora os sentidos atribuídos à escola e à docência, projetando-se nas histórias que contam de si, de suas práticas e experiências. Para entendermos esse movimento que cria sentidos associados ao modo como encaramos e praticamos a docência e, também, para percebermos o potencial dos encontros em provocar as histórias e para partilhar as redes de sentidos na formação de professores, precisamos considerar:

- A impossibilidade de prevermos os fluxos e sentidos que serão produzidos nos encontros;
- Os limites das compreensões e ações que nos serão possíveis pensar num dado momento.

Esse limite que se coloca à pesquisa se estende na discussão com os alunos, apresentando-se em algumas narrativas no que se refere às suas observações, experiências, questões e compreensões, como expressa uma das alunas:

Em um dos encontros levei uma questão ligada à minha atuação como estagiária em uma instituição militar. O que disse naquele momento me impressionou e me fez pensar mais sobre aquilo: tem muitas regras e muita rigidez no controle dessas regras, mas até onde essas regras influenciam a prática de um professor? Como eu me modifico enquanto professora e sobre o que penso da escola e como o que eu penso e sou também modificada pelas regras dessa escola?

Nem sei como pensei nisso naquele momento, mas agora, lendo o que escrevi, penso que aquilo que imaginamos ser e também o que desejamos ser depende das circunstâncias e dos contextos que estamos vivendo. Acho que se continuar relendo o que pensei e continuar conversando sobre tudo isso [com a turma] e talvez com outros professores, vou continuar pensando mais e mais coisas sobre quem sou e como sou professora em cada momento (A. aluna de Pedagogia).

Os limites que apontamos e que emergem na fala da aluna colocam uma questão para lidarmos com o dinamismo implicado em pensar os processos formativos a partir dos cotidianos e com as pessoas que lhes dão vida. Podemos pensá-la com a ajuda de Calvino (1996), a partir do desafio que nos é colocado ao ler um mundo *móvel* e *multiforme*. Ele, assim como o modo singular como cada um de nós o vive, não está sob o controle das nossas compreensões, recortes e interpretações e nem pode ser completamente abarcado. Embora possamos investir e pensar os processos e ações formativas em fluxos e encontros, *não [podemos] prever as relações futuras* (CALVINO, p. 141) que irão se estabelecer com eles.

Para o trabalho junto aos alunos e professores, no âmbito das ações formativas e das pesquisas, isso implica lembrar que contar e interpretar o mundo, em nossa visão sempre particular desse mundo, não nos fornece garantias/possibilidades de deduzir as “páginas seguintes” dos processos formativos. Ao mesmo tempo em que esses limites nos servem como sinais de alerta, não nos impedem de pensar os processos e ações formativas a partir de coletivos organizados (PRADO e CUNHA, 2008) que nos possibilitem outras *modalidades de socialização/formação pessoal e profissional [em] (...) coletivos entendidos como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências* (PRADO e CUNHA, p. 133-134).

O estágio e os processos formativos nos currículos

Em outra atividade proposta nas disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica, os alunos redigiram pequenos ensaios onde buscaram encontrar-se com seus sentidos de docência e escola e as representações que atravessavam a produção desses sentidos. Nesses ensaios pudemos notar que mesmo em período avançado no curso - a maior parte dos alunos encontrava-se no sétimo período do curso de Pedagogia - representações hegemônicas e circulantes em textos culturais (COSTA, 2003) apareciam como idealizações de práticas e identidades docentes, de escola e mesmo protótipos de alunos (ARROYO, 2007).

Já no material produzido ao final da disciplina e que compreendia um pequeno projeto de estudo temático e um relatório das atividades de estágio, problematizado a partir da temática do projeto, percebemos deslocamentos expressivos na interlocução com as representações. Havia uma nítida diferença no modo como alguns alunos significavam a vivência no estágio, construíam a reflexão sobre a temática escolhida e encaminhavam suas compreensões sobre as escolas e as práticas docentes. Foi curioso notar que em boa parte dos casos os estágios foram realizados nas mesmas escolas, alguns até na mesma turma. O que havia, então, de significativamente diferente nas experiências e/ou na forma de aproximação entre os alunos e as escolas que produziu experiências e sentidos, ao mesmo tempo, distintos e agrupáveis? Em que se distinguiram e como se aproximavam?

Em uma leitura geral percebemos que uma parte dos textos construiu-se apoiado numa estrutura que indica uma preponderância da valorização da teoria sobre a prática. Isso se destaca pela referência a

conceitos e expressões associados às discussões teóricas desenvolvidas no curso. Quando alguma referência é feita às práticas presenciadas no decorrer das atividades de estágio, produz-se um procedimento recorrente na maior parte dos textos que consiste em *denunciar* as práticas nas ocorrências ou aspectos considerados não desejáveis ou mesmo equivocados. O que mais chama a atenção nesse procedimento é que o investimento na acusação é maior do que nas tentativas de compreensão. As tentativas de compreensão, por sua vez, mostram-se frequentemente especulares, bastante aligeiradas e associadas a aspectos descontextualizados. O uso da teoria, na construção dos textos, também mostrou características comuns em parte dos relatórios. Não podemos dizer que a preponderância dos elementos teóricos significou maior consistência no desenvolvimento dos textos, antes implicando o uso de fragmentos e expressões dos discursos teóricos e dos discursos circulantes com maior predominância no percurso acadêmico (GARCIA, 2010). Nesse sentido, a relação estabelecida entre o que presenciavam e ao que se atentavam nos estágios e a teoria poderia ser interpretada a partir do duo *informação/opinião*, que, como discutido por Larossa (2004), consiste em grande parte das vezes na urgência de se estar contra ou a favor de uma dada informação.

Esse tipo de estrutura e produção, que não é rara nos relatórios de estágio dos cursos de formação docente, pode ser mais bem compreendido quando pensamos no que estamos produzindo com os currículos nesses cursos. A preponderância da valorização do discurso teórico em detrimento das práticas ou mesmo para desqualificá-las, embora circule sistematicamente nos textos midiáticos, parece não ser questionada suficientemente nos percursos de formação acadêmica, de modo a que possa esse questionamento deslocar as representações demeritórias sobre os professores e as escolas. Uma das maiores implicações desse processo inscreve-se no velho dilema *teoria x prática*, e emerge na dificuldade que os alunos demonstram em perceber o que se passa (PAIS, 2003) e também em buscar compreender a prática docente e as escolas em sua complexidade.

Em um movimento de caça persecutória ao que “a escola não é”, ao que “o professor não faz”, pouco se aprende e reflete-se sobre o que as escolas e seus sujeitos produzem e no que as produções estão implicadas. Sofrendo com a permanência dessa lógica nos discursos, o espaço dos estágios nem sempre chega a proporcionar encontros no sentido que discutimos

nesse texto. Se uma das funções desse espaço é a antecipação do contato com a escola, o que esse contato pode suscitar fica dependente de quanto é possível deslocar dos discursos e representações que não contribuem para dela aproximar-se.

Um dos recursos que diante desse paradoxo se mostrou potente para os deslocamentos desses olhares e compreensões embaçados pelas representações e compreensões hegemônicas foi confrontar os sentidos e as lógicas identificadas nos textos com outras lógicas e sentidos, dos alunos que já atuam como docentes e dos professores da rede municipal que eventualmente participavam de nossas *rodas de conversa*⁴. Entendemos que as rodas de conversa produzem um *espaçotempo* na formação afinado à ideia dos encontros, fluxos e experiências como processos formativos. Esse tipo de proposta nas ações formativas também auxilia a criar caminhos possíveis para a redução das distâncias entre os conhecimentos tecidos pelos estudantes em sua formação acadêmica (comumente classificada como “formação inicial”) e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, experienciadas pelos professores, no exercício cotidiano do magistério. As rodas de conversa contribuem na ampliação dos diálogos entre escolas e universidade, significando uma opção efetiva de prática dos diálogos e propiciando encontros no sentido do que discutimos nesse artigo. É um pouco do que podemos perceber / pensar com o relato de uma aluna ao contar que

Esses encontros trazem tantas discussões a partir do que contamos e ouvimos que seria quase impossível não continuar a conversa na escola onde trabalho (às vezes falando com outras colegas, às vezes porque as discussões mexem com minha forma de pensar sobre a escola e a minha atuação). É interessante como em um “simples” bate-papo consigo estabelecer pensamentos críticos e poder aprender com outras professoras mais experientes. Isso me modifica como pessoa e profissional. (F. aluna da pedagogia e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental)

⁴ Encontros periódicos, parte de um projeto de extensão, denominados “Café com currículo” entre alunos e professores para tratar de questões relativas aos currículos e às práticas docentes na educação básica.

Os conhecimentos tecidos nesses diálogos, expressos em narrativas e relatos, constituem para a pesquisa ricos repertórios que podem possibilitar incontáveis trocas e produções de outros saberes e sentidos de escola e docência. São, ainda, potentes “recursos” para provocar deslocamentos de representações hegemônicas que expressam visões desestimulantes e mesmo demeritórias da escola, em especial da escola pública, e do professor.

Uma narrativa produzida por uma aluna⁵ - após um episódio vivido por ela e seu desdobramento nos vários “encontros” com os quais se deparou nesse episódio e ao levá-lo para discussão na disciplina - foi determinante para que a pesquisa se voltasse para pensar os encontros como caminho de pesquisa e formação de professores. Em sua narrativa ela nos remete a muitos dos aspectos abordados nesse texto.

Estava no intervalo da aula quando escutei na TV da cantina que os professores do estado estavam “novamente em greve”, como frisou o jornalista. Na reportagem apareceram trechos de uma revista que fazia duras críticas à educação no Brasil comparando-a com o oposto do que era a educação na Finlândia⁶. Ao retornar para casa, minha mãe que disse:

– “Tenho uma notícia ótima para lhe contar!”

– “Estou em greve!” (dançando).

Eu respondi:

– “E você está comemorando isso? Que seus alunos ficarão sem aulas?”

Nem posso escrever o que ela me respondeu...

Contando esse episódio no encontro da outra semana, refleti mais sobre essa situação. Algumas colegas também são professoras há mais tempo, como a minha mãe. Ainda que continue discordando do fato dela comemorar, preciso pensar no que ela já passou nesses 27 anos de magistério. Que não aguenta mais o declínio de sua profissão, o descaso com a escola pública por parte dos

⁵ A atividade foi precursora das rodas de conversa “Café com currículo”, realizada com uma turma em que fui responsável por uma disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da UERJ no período em que atuei como Professora Visitante nessa Universidade.

⁶ *Revista Veja*, Edição 2074 - 16/08/2008, sob os títulos: “Você sabe o que estão ensinando a ele?” e “Prontos para o século XXI”. Disponível em: www.veja.com.br/acervodigital.

governos, que compra e carrega os materiais que precisa para trabalhar, que já sofreu ameaças, teve seu carro marcado com sigla de gangues criminosas, que tem um calo nas cordas vocais que não consegue curar... Minha colega falou em tom de brincadeira:

– Sua mãe não é professora na Finlândia!

É fácil aderir ao que a mídia diz, é fácil chegar da universidade cheia de ideias novas e fortalecedoras. Porém, todas as imagens da mídia e essas ideias novas que aprendemos precisam ser conversadas com quem está lá na escola. O que falar para esses professores como a minha mãe? Sinceramente, ainda não sei. Mas quero saber com eles e com eles inspirar os meus percursos como professora. (C. aluna da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica)

Podemos, com as narrativas trazidas nesse texto, considerar que o encontro suscita aproximações entre diferentes modos e compreensões de docência. Portanto, pensar a formação a partir dos encontros implica considerar os *espaçostempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações. Trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências corroboram/tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem.

No trabalho com os cursos de formação de professores e em nosso dia a dia nos diversos espaços da sociedade, enfrentamos e sentimos os efeitos de representações, e práticas, que aí se alimentam, sobre a escola, a educação e o professor. Embaladas por modelos e idealizações que em diferentes momentos gestam-se e alimentam projetos de sociedade, identidade e educação, as representações produzem imagens, a partir dos “negativos” dos modelos, que invisibilizam as inscrições políticas e epistemológicas das práticas cotidianas, com as quais se (re)inventam escolas e professores, de modos singulares e permanentemente.

Os encontros no sentido dessas inscrições constituem o *espaçotempo* de trocas, estranhamentos e deslocamentos das representações hegemônicas de docência e escola. Espaço prolongado e ampliado, especialmente, pelo

exercício de narrá-las e produzir sentidos com tais narrativas, potencializando-se os deslocamentos. Criam-se, com isso, *espaços* (CERTEAU, 1994) com os sentidos de docência, tecidos nos cotidianos das práticas docentes e com as ações formativas desenvolvidas com os currículos dos cursos de formação, que se mostram, ao mesmo tempo, singulares e multicoloridos (ALVES e OLIVEIRA, 2002). Essa abordagem sobre os processos formativos considera a indissociabilidade dos contextos nos quais estamos imersos na produção cotidiana dos saberes, valores e das subjetividades, ao buscar compreender o modo como tais contextos estão implicados nos sentidos de docência.

Essa discussão ajuda a compreender a questão das subjetividades nos processos formativos a partir da noção de singularidade (NEGRI, 2003), encarando-os como engendrados no e pelo movimento coletivo das tessituras de sentidos e saberes enquanto pressuposto fundamental pra compreender o cotidiano da formação de professores, e, ainda, para pensá-lo junto às políticas de currículo e formação. Negri (2003), ao argumentar sobre a noção de *singularidade*, propõe superação da ideia de subjetividade como algo próprio de um indivíduo, independentemente daquilo que o cerca. Essa noção mais coletiva e dinâmica contribui para um diálogo ampliado em relação às ações formativas e os sentidos de docência que apontem possibilidades de pensar na produção de práticas na/com a formação inicial e continuada mobilizadas pelos diálogos entre escolas e universidades e a partir dos coletivos.

Nesse sentido, as falas dos alunos e professores, que constituem o *corpus* da pesquisa empírica, permitiram efetivar aproximações de diversas questões relativas aos processos formativos provocados nos encontros dos alunos com o cotidiano das escolas em que realizam seus estágios. Também têm possibilitado discutir os encontros como ações formativas e como metodologia nas pesquisas sobre a formação docente. As narrativas e relatos produzidos por alunos e professores apontam, especialmente, os processos de seu reconhecimento enquanto docentes, os estranhamentos entre suas representações de escola e professor e aquilo que percebem em suas várias aproximações com as escolas e os professores no cotidiano de suas vivências nos estágios, tornando possível notarmos os movimentos de produção/incorporação dos discursos que se desenham com as experiências.

Nas “conversas”, também é possível perceber os deslocamentos que ocorrem em relação às narrativas já produzidas, os questionamentos de

alguns valores, e como as diferentes histórias e conversas tocam a cada um, provocando esses questionamentos, emoções. As ações formativas mobilizadas pelos encontros e narrativas se colocam como espaço da experiência nesse sentido, *tornando [os alunos-professores] mais disponíveis para novas-outras experiências (...) podendo perceber em alta intensidade, tudo que passa, tudo que o toca, tudo que o provoca, tudo que o convida à docência* (CARVALHO, 2011, p. 75). Ao ser esse processo engendrado com o coletivo, ele sofre uma espécie de aceleração, sendo contínua e sistematicamente provocado nessas ações e corroborando a produção de outros-novos valores e saberes que se incorporam aos sentidos singulares de docência e escola. Pois, como aponta Negri,

A subjetividade não é algo interno, posto diante de algo externo que definimos como linguagem: pelo contrário, como a linguagem, é um outro modo, e só um modo, do ser comum. A produção de subjetividade, isto é, de necessidades, de afetos, de desejo, de atividade, de “techné”, ocorre através da linguagem, ou melhor, é linguagem - tanto quanto a linguagem é subjetividade (NEGRI, 2003, p. 111).

Considerando os espaços da prática como fio condutor para se investigar e investir nos processos de formação em seu âmbito acadêmico, é importante compreender os saberes latentes nas reflexões, relatos e soluções das práticas pedagógicas cotidianas, buscando a elaboração e sistematização do que com elas é produzido. Os processos formativos que ocorrem em diversos contextos cotidianos emergem com as narrativas, relatos e “conversas”, o que amplia nossas possibilidades de acessá-los e junto a eles intervir na direção de destacar sua validade e contribuições ao torná-los sistematicamente evidentes, reiterando o que Carvalho (2009) nomeia como *dimensão formadora das conversações*.

Nesse sentido, quanto às opções epistemológico-metodológicas da pesquisa, o trabalho com o encontro e as narrativas têm contribuído para adensar a percepção e as compreensões dos processos formativos que ocorrem com os muitos encontros vividos pelos alunos e professores nos diversos contextos, especialmente os vividos com as escolas, bem como para compreender a singularização desses processos. É possível considerar que as ações formativas afinadas às ideias dos encontros como formadores

destacam a produção coletiva, contínua e solidária dos saberes. Mostram, em relação a essa produção, uma cumplicidade expressa pelo dialogismo nas relações que pode ser permanentemente mobilizada nos processos formativos. Na articulação entre as ações formativas, as práticas curriculares e a invenção de si desenha-se, com a pesquisa, um campo político-epistemológico-metodológico para pensar os currículos na formação de professores no qual sejam possíveis encontros, experiências e fluxos assumidos como parte constituinte dos currículos, com os quais, os processos formativos possam ser potencializados, discutidos e incorporados como espaço instituinte de políticas e currículos.

As reflexões aqui desenvolvidas apontam, sobretudo, para a exigência de compreensões que melhor reflitam o caráter dinâmico dos processos de formação e a produção permanente de saberes e sentidos que tal caráter expressa. Pensar os processos formativos e de maneira mais ampla a educação que com eles nos propomos a investir, torna-se, portanto, pensá-los enquanto processos, fluxos contínuos, espaço do encontro. As dimensões da socialização, da experiência, do coletivo ganham, nesse entendimento, um sentido e importância maior do que a busca por modelos finais a serem alcançados, pois

(...) a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade (LARROSA, 2001, p. 289).

Consideramos que aquilo que propomos e praticamos nos currículos da formação docente e, em especial, no peculiar espaço dedicado aos estágios, precisa garantir espaços de encontros múltiplos, especialmente aqueles que mostram-se potentes em produzir deslocamentos de representações demeritórias e fatalistas quanto às escolas e suas possibilidades. Ao mesmo tempo, as redes de conversação (CARVALHO, 2011) como componente

prioritário dos encontros entre alunos e professores das escolas favorecem uma produção mais horizontalizada e solidária de práticas e saberes ao permitirem compartilhar os sentidos de docência e escola vividos pelos professores e alunos que emergem ao partilharem suas experiências, angústias, conflitos, histórias.

Pensar os campos de conhecimento a serviço das questões políticas e sociais exige da universidade pública reiterar seu compromisso com a escola pública. Também traz para nós, professores, implicações no modo como entendemos a produção dos currículos e os diálogos necessários com os sujeitos que fazem as escolas a cada dia, com os alunos dessas escolas e as questões que nos trazem. Investir em uma formação que busque esse diálogo entre escolas e universidades, entre educação e os sentidos produzidos social e culturalmente, é lutar pela justiça cognitiva e para que a universidade cumpra seu papel nessa luta. Santos (2004) afirma que para existir justiça social é necessário existir justiça cognitiva e que a universidade precisa estar preparada para se abrir às práticas sociais. O conhecimento científico precisa, assim, saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais.

Referências

ALVES, N. **O Sentido da escola**. Petrópolis: DPetrus et alii, 2008.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar no campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CALVINO, I. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, M. M e AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DPetrus et alii, 2009.

CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et alii, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAS, Souza. **Lógica do acontecimento - Deleuze e a Filosofia**: Porto: Afrontamento, 1995.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

GARCIA, A. Esboços e composições cotidianas: currículos, políticas e matizes na formação de professores In: GARCIA, A e SUSSEKIND, M. L. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis : De Petrus et alii, 2011.

LARROSA, J. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. **Educação e linguagem depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

NEGRI, A. **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. e SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSOS, E. KASTRUPP, V. ESCÓSSIA, L. (Org). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. Práticas de co-ordenação e Co-formação nas escolas: encontros entre coordenadores e professores. In: VICENTINI, A. A. F. *et alii* (Orgs). **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

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