



---

## Currículo menor e devir professor: questões para pensar os processos formativos

---

POR ALEXANDRA GARCIA Y  
GRAÇA REGINA FRANCO DA SILVA REIS

alegarcialima@hotmail.com  
francodasilvareis@gmail.com

*Vivo de esboços inacabados e vacilantes*  
Clarice Lispector

Ao estudar a produção de currículos nas práticas culturais cotidianas presentes nas escolas, o campo de estudos do cotidiano tem nos mostrado aspectos elementares aos currículos na formação docente. Esses aspectos tornam-se particularmente relevantes à medida em que o exercício da docência produz-se no diálogo com saberes e práticas educativas tecidos em diferentes contextos cotidianos. Esse cotidiano, no qual sujeitos, fazeres e saberes se enredam em “mais um dia de aula” sob a égide do instituído, das representações e desafios constitutivos da produção de práticas docentes e currículos cria um campo de possíveis onde se instituem saberes, alternativas e sentidos ao instituído.

Deleuze e Guatarri nos movem a pensar os cânones que atravessam as discussões da formação de professores e que nos exigem a tarefa de desconfiar e deslocar os processos formativos das imagens cristalizadas por discursos que fixam esses processos em etapas, modelos e representações estáticas do “Ser” e do “Real”. Ser professor transborda o discurso pois se faz no fazer e no presente. O devir professor que se tece pelos ensaios cotidianos da docência na produção dos currículos, nos leva aos possíveis no diálogo entre formação e filosofia da educação que confere ao debate no campo da formação o espaço necessário para pensarmos os processos formativos como composições de potencialidades. Partimos, assim, desse entendimento dos processos de formação, se inserindo como um campo do ensino, mas em uma dimensão da produção, da potência, do devir e da partilha do comum e do singular no



pensamento. O caráter dinâmico e incessante do devir. Aí se inscreve a necessidade de estarmos nos cotidianos pra compreender os processos "reais" de constituição dos devires em suas diferentes possibilidades e articulações. Tanto o currículo menor, quanto o devir professor que se inscreve nos processos formativos, articulam-se à tarefa de criar conceitos tal como pensada por Deleuze e Guatarri (1992).

É também nesse sentido que quando notamos o cotidiano instituinte e seus "produtos" torna-se coerente considera-lo para discutir os percursos e aprendizagens que tecem nossas noções e nossas práticas docentes. Pensar a formação de professores é, então, não mais buscar entender a configuração instituída em suas políticas e propostas curriculares como um acúmulo de horas e programas de disciplinas e de prática de estágio, as filiações teóricas e concepções que permeiam essas políticas e desenhos curriculares, ou mesmo quais são as representações mais ou menos presentes nos contextos da formação. Consideramos premente perceber o modo como se encarnam esses e outros repertórios no corpo-ser-professor, nos flashes que captamos com as práticas docentes e narrativas.

Essa aproximação para as pesquisas implica a busca epistemológica-metodológica por formas de produção de conhecimentos que não mutilem ou pausem o movimento de ação-forma-ação<sup>1</sup> que caracteriza a relação entre os currículos e os processos formativos. Buscamos, portanto, com nossas pesquisas também encontrar caminhos metodológicos que nos permitam seguir as *pistas* (GINZBURG, 1989) dos modos de "ser-professor" que desenham-se com as práticas curriculares cotidianas, olhá-los como o que constitui a ideia de esboço: o inacabado. E, nesse permanente desenhar (se), notar os diferentes "riscos" e momentos nos quais mais um traço foi acrescentado ao desenho. Quando assim pensamos os desenhos curriculares da formação docente, faz

---

<sup>1</sup> O uso do hífen ligando duas palavras é um recurso estético utilizado no texto para sinalizar a relação entre duas ou mais palavras, contudo, mantendo os sentidos de cada uma delas.



sentido entender seu *espaçotempo*<sup>2</sup> em múltiplos contextos tal como propõe Alves (2002).

Os estudos do cotidiano nos permitem acessar além da razão metonímica (SANTOS, 2004), contribuindo para percebermos os processos que criam as redes de saberes e intervém nos modos de se entender e fazer nossas práticas culturais e sociais, dentre elas, a escola, a docência. Esse campo de estudos, ao dar visibilidade a tais dinâmicas, nos possibilita outros modos de pensar as práticas educativas e como elas são produzidas, posto que atém-se aos enredamentos e à complexidade dos aspectos que compõem a atuação social nos cotidianos. A percepção das especificidades e nuances de cada *espaçotempo* na formação nos instiga a buscar nas dinâmicas coletivas os enredamentos de subjetividades e nessas a presença daquilo que é comum (NEGRI, 2003). Buscamos, assim, caminhos que permitam às pesquisas sobre os currículos e os processos formativos acessar os processos-ensaios de cada contexto refletindo com os diversos cenários nos quais as práticas educativas se dão e reinventam caminhos-escolhas possíveis por práticas emancipatórias miúdas, cotidianas.

É particularmente relevante nessa busca o estudo das narrativas que formam o corpus da pesquisa. Pois, tais produções nos permitem perceber a diferenciação entre os muitos significados aos quais uma mesma palavra pode ser associada. Esse fenômeno quando identificado e discutido nos possibilita pensar em permanentes deslocamentos de seus sentidos possíveis. É também esse processo presente nas negociações de sentidos de docência que nos permite aventar a impossibilidade de se estabelecer de modo definitivo um significado privilegiado em relação a outros possíveis, tornando-o sempre inaprisionável. Para Oliveira e Garcia (2010) a incerteza quanto ao significado deve-se ao seu permanente deslocamento, o que o torna inaprisionável, também. Esse

---

<sup>2</sup> Juntar palavras é um recurso estético utilizado nas pesquisas com o cotidiano que procura produzir um sentido outro, nem o da primeira nem da(s) palavra(s) que se juntam na sequência, deslocando os limites dos sentidos postos e abrindo o campo de possíveis sentidos pelo estranhamento provocado pelas novas palavras-formas.



permanente deslocamento e a impossível fixação de um significado privilegiado das palavras, evidência da polissemia intrínseca a tudo aquilo que falamos/escrevemos.

Essa “diferença” que consideramos inerente ao processo cultural de produção de sentidos de docência nos interessa como elemento presente na produção de sentidos de docência e escola, especialmente por se mostrarem como culturalmente produzidos. A expressão “Ser-professor”, que utilizamos ao longo do texto, busca expressar esses processos através de uma noção que reflita a produção de práticas e sentidos constitutivos da formação de professores envolvidos nas negociações permanentes de idealizações, modelos e representações de docências a partir dos currículos produzidos. Suas formas são múltiplas, e nos discursos *da* e *na* formação manifestam-se em pequenas amostras, desejos e ações que se fazem presentes nas práticas docentes em distintos contextos, em especial, nas escolas e nos cursos de formação de professores.

Um processo que nos remete à ideia de pensar a formação e os currículos como culturas<sup>3</sup> que permanentemente se formam e se rabiscam sob novos e outros valores-práticas-sentidos como aquele palimpsesto. Entendê-los como processos culturais nos ajuda, também, a compreender que enquanto saberes, valores e práticas, as marcas se atualizam, mas, não se apagam, mesmo quando cobertas ou rasuradas por outros-novos sentidos. O que torna o repertório de saberes das práticas docentes, ao mesmo tempo amplo e potencial podemos considerar que aquilo que não emerge, não é visível de algum modo, permanece lá e poderá operar diante de uma dada circunstância. É nesse espaço que vislumbramos as possibilidades de pensar currículos e processos formativos que nos permitam trazer essas marcas e negociar os sentidos de práticas educativas emancipatórias. Também, explorar o potencial guardado nessas práticas para a produção de saberes docentes de forma mais coletiva e solidária.

---

<sup>3</sup> Estamos utilizando a compreensão de culturas como o que tanto se refere à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, como os modos de sua institucionalização que dá forma às práticas sociais fazendo emergir novas práticas.



No decorrer do texto, dividimos em diferentes passagens, intituladas como cenas, os momentos que, nas pesquisas, referem-se aos aspectos discutidos quanto: às representações presentes na produção de sentidos da docência, o cotidiano das práticas como processo formativo e o encontro como *espaçotempo* de formação e pesquisa nos currículos.

### ***Representações e negociações de sentidos – cena 1***

Em uma atividade desenvolvida no contexto da pesquisa com alunas do curso de Pedagogia que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado foram redigidos pequenos ensaios nos quais as alunas buscaram expressar os sentidos de docência e escola com os quais pensavam seu processo de formação e as representações que atravessavam a produção desses sentidos. Analisando os registros pudemos notar que mesmo em período avançado no curso – a maior parte dos alunos encontrava-se no sétimo período – representações hegemônicas e circulantes em textos culturais (COSTA, 2003) apareciam como idealizações de práticas e identidades docentes, de escola e mesmo de aluno.

Em uma leitura geral percebemos que uma parte dos textos construiu-se apoiado numa estrutura que indica preponderância da valorização da teoria sobre a prática. Isso se destaca pela referência à conceitos e expressões associados às discussões teóricas desenvolvidas no curso. Quando alguma referência é feita às práticas presenciadas no decorrer das atividades de estágio notamos um procedimento recorrente na maior parte dos registros, que consiste em *denunciar* as práticas nas ocorrências ou aspectos considerados “não desejáveis” ou, ainda “equivocados”. O que mais chamou a atenção nesse procedimento foi que o investimento na formulação dos registros em “denúncias” daquilo que presenciavam nos estágios em detrimento das tentativas de compreensão. As tentativas de compreensão, quando ocorriam, mostravam-se altamente especulares, bastante aligeiradas e associadas a aspectos descontextualizados. O uso da teoria, por sua vez, também mostrou características comuns em parte desses textos. Não podemos dizer que a preponderância dos elementos teóricos significou maior consistência no



desenvolvimento dos textos, antes implicando no 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 melhor 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 suficientemente questionada nos percursos de formação acadêmica, de modo a que esse questionamento deslocar as representações demeritórias sobre os professores e as escolas. Uma das maiores implicações desse processo, que inscreve-se no velho dilema *teoria x prática*, está na dificuldade que os alunos demonstram em perceber o que se passa (PAIS, 2003) e também de 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 implicar em encontros no sentido de favorecer a produção de saberes e a negociação de sentidos que corroborem práticas mais emancipatórias e solidárias nos processos de formação, especialmente aquelas que intensifiquem os diálogos entre as escolas e as universidades. 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.

Os contextos e nossos processos de produção de sentidos e modos de *sermos professores* estão permanentemente enredando-se e diferindo. Isso nos leva à necessidade de



pensar com esses processos em práticas e políticas que os constituem, mas que não se planificam ou desatam-se por análises, dada a complexidade de sua constituição. Sendo assim introduzimos esse debate sobre as pesquisas que desenvolvemos sobre os currículos e os processos formativos e a nossa opção, para esse texto, em recorrer às narrativas docentes.

### ***Formação de professores no cotidiano das práticas - cena 2***

Alves (2002, p.18) afirma que a formação de professoras precisa ser compreendida segundo múltiplos contextos. Para ela, reconhecer essa multiplicidade de contextos é o que poderá nos permitir compreender as muitas possibilidades encerradas no ato de formar professores, entendendo ainda que esses contextos são tecidos conjuntamente, não como *espaçotempos* estanques e combinando-se em múltiplas circunstâncias e enredando sentidos, valores, saberes e práticas na/pela produção cotidiana dos currículos, Nesse sentido, entendemos que as produções curriculares são também espaço de formação desses sujeitos-profissionais.

Ao trazer a fala de sujeitos praticantes, seja através da observação de suas práticas ou da sua voz, percebemos que há possibilidade de maior interação entre subjetividades próprias dos sujeitos pesquisados e as dos sujeitos que pesquisam. É isso o que nos interessa como possibilidade de olhar as práticas que acontecem cotidianamente, uma aproximação que nos permita perceber minúcias e detalhes. Percebemos com Ginzburg (1989) que é importante olhar o universo micro, local, investigando os contextos através de pistas, indícios, marcas, sinais que nem sempre são perceptíveis imediatamente. Indícios que informam o não dito, os processos ocultos. Pistas que nos permitem escutar o silêncio, percebendo o quanto das relações não é dito. Sinais a que o investigador deve estar atento para a compreensão de uma história complexa.

Mergulhando na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações, nossos olhos e ouvidos devem estar atentos aos silêncios e códigos produzidos, assim, teremos a possibilidade de perceber como cada um se faz professor, entendendo que essa tessitura se relaciona com as redes e



saberes tecidos em diferentes *espaçostempos* nos quais os sujeitos convivem. Dessa forma, percebemos por meio de rememoração, como as subjetividades são formadas e modificadas em rede. Então, pensar a formação é também pensar na forma como os sujeitos compõem suas subjetividades.

Com os trechos de relatos de práticas de professores presentes nesse texto, buscamos por “pistas” que nos ajudem a entender como se dão as redes de formação docente e alternativas curriculares que circulam dentro das escolas, no entendimento de que aí há uma possibilidade de nos aproximar da complexidade das redes de *saberesfazeresvalores* tecidas nesses espaços.

Assim, também podemos notar que, emaranhados aos discursos e buscas de inscrições de sentidos, estão outros sentidos, silêncios e questões. Potencializar os espaços de invenção e interrogação parece, portanto, uma possibilidade, enquanto opção político-epistemológica, aos currículos na formação. Uma opção vigilante aos processos de subjetivação, mas que desconfia de sua onipotência. Consideramos que nos modos, valores e práticas que se tecem e tecem as culturas de docentes incorporam-se os fios das *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995) compondo essas culturas e suas singularidades, pelos sentidos, escolhas e possibilidades que se desenham, pelo que se quer, se pode, se crê, se inventa ao “*Ser-professor*”.

Acreditamos que no lugar da memória de cada praticante, com os quais trabalhamos, estão explicitadas suas práticas cotidianas, espaços de saberes produzidos e latentes. Assim também, o trabalho com as memórias surge como um potente elemento de compreensão dos processos de formação e de interrogação sobre a ideia de identidades docentes. Entendemos que ampliando nossa compreensão sobre “quem são esses professores” em suas memórias e narrativas, poderemos contribuir com o desenvolvimento do campo quanto aos currículos e aos processos de formação docentes.

Uma das histórias-narrativas que escolhemos para compartilhar foi vivida por uma de nós em uma escola da rede privada em um bairro de classe média da Zona Norte do Rio





de Janeiro, no ano de 2005. No trecho a seguir, são narradas as práticas docentes/curriculares produzidas no contexto de um projeto desenvolvido com uma turma da antiga 4ª série (atual 5º ano do ensino fundamental).

*Trabalho em um colégio particular e carrego comigo a certeza de que preciso discutir com meus alunos a vida que fica separada deles pelos muros dos prédios e condomínios onde vivem trancados em seu mundo de classe média, muitas vezes julgando o outro sem saber nada sobre ele. Separando de si aquele que é diferente, pelo simples fato de haver uma diferença, sem procurar saber nada sobre a história do outro ou sobre o que significa aquela diferença. Aprendem, desde cedo, o preconceito.*

*Buscando mexer com estes processos discriminatórios, decidi trabalhar com as crianças a questão das diferenças que acontecem dentro de um Brasil a que eles não têm acesso. Por que tantos migrantes nordestinos vêm para o Rio de Janeiro? Este fato está relacionado ao inchaço das favelas cariocas? Quem são estas pessoas? Onde trabalham? Como vivem? Mesmo sabendo que não é possível determinar e controlar aprendizagens e que a escola, como um fio de toda uma rede que forma a sociedade, não tem o poder de transformar sozinha, apostei e aposto, sempre, que é necessário trazer estas questões para dentro dela e discuti-las, como forma de ampliar ideias e discutir relações.*

*Levei para a sala de aula um material retirado do jornal O Globo. Era uma série de oito reportagens com o título “Vida Severina” que contava um pouco da vida de migrantes nordestinos que vêm para o Rio de Janeiro.*

*Durante 15 dias, lemos todas as reportagens e fizemos debates sobre elas. As conclusões foram sendo registradas em mapas do Brasil, junto com as notícias. As respostas para as perguntas iniciais foram aparecendo e, no meio do caminho e tem sempre um meio do caminho em sala de aula apareceram necessidades e novas perguntas que foram ampliando o trabalho de forma significativa.*

*Primeiro, fomos pesquisar que parte do Nordeste era aquela que produzia tanta pobreza e tanta miséria; problemas como seca, fome, falta de escolas, falta de médicos e dentistas foram levantados pra que se pudesse compreender a origem daquelas pessoas. A política, a geografia e a história foram trazidas para a sala de aula de uma forma diferente, agora a vontade de descobrir sobre estas coisas era deles e não trazida ou imposta por mim.*

*Entrevistamos uma moça que mora na comunidade do Rio das Pedras, em Jacarepaguá, lugar onde a reportagem do O Globo foi iniciada. Mostro aqui um desenho (imagem 02) feito por um dos alunos na volta da entrevista.*



Imagem 02 - Produção de Pedro – acervo pessoal

*Entrevistamos, também, os jornalistas que montaram aquela série de reportagens, só que desta vez usando uma linguagem diferente, a Internet. Um fator significativo na entrevista foi a descoberta de que uma reportagem dessas, com duração de oito dias, levou seis meses para ser elaborada e pronta.*

*Lemos um trecho do texto Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto e através de desenhos os alunos representaram seus sentimentos (imagem 03).*



Imagem 03 - Produção coletiva – acervo pessoal



*Analizamos o quadro Os Retirantes, de Portinari, e a partir dele, as crianças registraram palavras que buscaram traduzir as suas emoções (Imagem 04).*

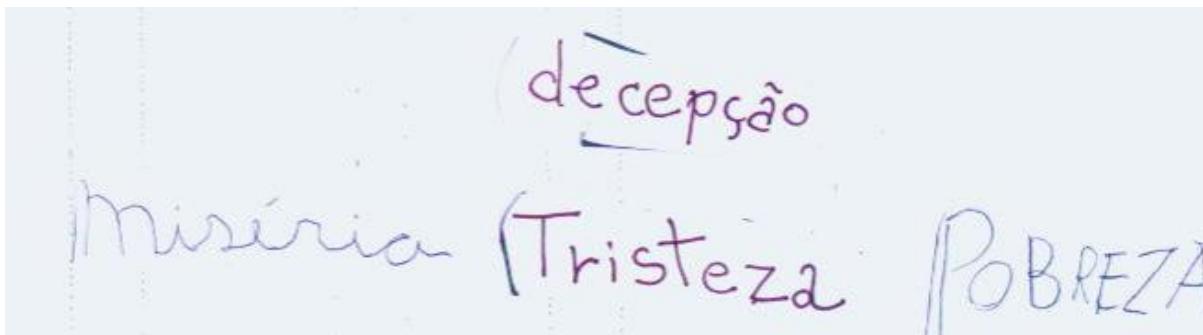


Imagem 04 - Palavras – acervo pessoal

*Vimos o filme Narradores de Javé, de Eliane Caffé e Luiz Alberto de Abreu, para que pudéssemos “ver”, através de imagens, um pouco do Brasil que eles estavam descobrindo naquele momento de suas vidas.*

*Com tantos fios sendo puxados, o trabalho já estava durando quase dois meses, e nele havíamos envolvido diferentes sentidos e linguagens: a pintura, a música, a poesia, o texto jornalístico, o cinema, a entrevista, o computador... Através deles, puderam reconhecer a diversidade existente em nossa sociedade e busquei levar até eles a ideia de que uma cultura não pode se considerar superior a outra.*

*Quantas aprendizagens foram acontecendo ao longo do processo? Quanto cada um aprendeu ou recolheu para si daquilo que estava acontecendo? Não sei responder a estas perguntas, não “medi” o conhecimento de cada um, pois o comportamento humano não é mensurável, mas tenho certeza de que os seus sentidos foram tocados, suas emoções afloraram e que os saberes que foram construídos nesse momento foram enormes e significativos para as suas vidas.*

*Um dia meu aluno Gabriel me disse o seguinte:*

*- Descobri que meu porteiro é nordestino e você sabe qual é o seu nome? Severino!*



*Fiquei feliz com sua descoberta, assim como ele estava feliz também. Percebi que aquela criança, que via seu porteiro todos os dias, tinha dado a ele uma identidade, tinha olhado para ele com olhos novos, transformando aquele porteiro em sujeito.*

*Com este trabalho, pude exercitar uma forma diferente de trabalhar conteúdos curriculares formais, trazendo para dentro deles outros saberes que considero fundamentais para a vida daquelas crianças, como a solidariedade, o diálogo, a importância de conhecer a história de outros sujeitos, outras realidades diferentes daquelas que estão acostumados a ver. Assim, acredito, poderão exercer novas formas de cidadania, menos carregadas de preconceitos aprendidos tão cedo, podendo reproduzir menos esta sociedade às vezes tão injusta e que tira de alguns a dignidade.*

*Acredito em ser professora desta maneira, criando situações que proporcionem aprendizagens diferentes e significativas. Assim, vou-me formando ou autoformando, aprendendo no/com o cotidiano a ser sempre.*

Sabemos que toda “história real” é uma invenção e uma interpretação simultaneamente. Nela se misturam o desejo de uma realidade e a possibilidade da produção de um discurso que represente a verdade sobre essa realidade. Cada personagem de uma história *realinventada* está mergulhado em desejos de fazer e dizer sua verdade sobre a história e também está olhando-a e contando-a a partir dos valores e crenças com os quais quer e pode conviver.

Convidar os professores a contarem suas invenções dessas histórias (e de si) ajuda a perceber não só a multiplicidade de desejos e crenças envolvidos na produção de um discurso e de práticas que o antecedem ou sucedem, como também a complexidade de um “fato” considerando-se essas multiplicidades por cada contexto/personagem que nele estão envolvidos. Incentivar a produção de narrativas docentes e criar espaços para que os alunos encontrem-se com tais produções e com as práticas docentes/curriculares desenvolvidas nos cotidianos viabiliza a produção a produção de interrogações e deslocamentos das representações de docência e escola. Amplia, ainda, o espaço para que, a partir desses encontros, outros sentidos e saberes sejam produzidos e compartilhados.



Mas de que forma, podemos dialogar entre o que é possível acontecer em uma escola e a forma como alunos do curso se veem como futuros professores? Que sentidos os alunos vêm construindo acerca de “Ser-professor” quando a produção das práticas e saberes docentes não são percebidos nos currículos produzidos, tanto nas escolas como nos cursos de formação?

Buscamos, a partir daí, compreender os processos que, por meio das práticas, corroboram as aprendizagens docentes visando pensar os currículos como processos formativos, ainda, como os diálogos entre as universidades e as escolas (GARCIA; SÜSSEKIND, 2011) podem contribuir com os currículos nos cursos de formação.

Em nosso entendimento apresentado nesse texto o currículo é algo repleto da complexidade das redes de sujeitos e conhecimentos que convivem nos *espaçostempos* dos contextos da formação, sendo as escolas um desses espaços. Avançam sobre as questões singulares dos sujeitos, são repletos da diversidade e, por isso, têm neles integrados conhecimentos, desejos, interesses mais amplos do que os previstos em documentos curriculares ou nas políticas que definem os modos de abordá-los e de priorizá-los. Com essa perspectiva, tendo nos processos da formação produções de currículo que se caracterizam como como móveis e mutáveis, apropriamo-nos da ideia contida na frase: *Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior* (DELEUZE e GUATTARI, 1977, p.25).

No livro em que analisam a obra de Franz Kafka, Deleuze e Guattari fazem uma análise do que se caracteriza como literatura maior e literatura menor. Colocam três características principais a serem observadas para que se possa identificar uma obra como literatura menor. A primeira é a desterritorialização da língua, pois entendem que toda língua pertence a uma territorialidade física e a literatura menor irá fazer com que as raízes aflorem e flutuem, remetendo o leitor a buscas que escapem desta territorialidade forçada. Sua segunda característica é a ramificação política. Consideram que o próprio ato de existir é um ato político. A terceira característica é que



tudo adquire um valor coletivo. Uma literatura menor não fala por si mesma, mas por toda a coletividade.

Ao deslocar esta ideia para o campo dos estudos curriculares, trabalhamos no sentido de dialogar com um *currículo menor* (GALLO, 2003). Essa expressão aponta, em nosso entendimento, àquilo que se refere às relações entre as práticas curriculares e formação docente.

Pretendemos, nos apropriando destas três características, discutidas por Deleuze e Guattari dialogar com o fato de que os usos das propostas e a produção curricular no cotidiano assumem esse formato: desterritorializando o que foi previsto/idealizado, o que seria representacional, sendo políticos somente pelo fato de lá estarem tomando forma e tornando coletivos os saberes.

Nossa primeira aproximação se dá com a questão da desterritorialização dos currículos. Se, como diz Deleuze, “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um para o outro” (DELEUZE 1988, p.271), a desterritorialização dos currículos se dá quando se coloca o foco no processo, fazendo com que o objetivo deixe de ser o fim. A aprendizagem não é mais o produto final da ação, mas o próprio processo, a forma como ele ocorre. Se o conhecimento hegemônico procura se impor como único (SANTOS, 2004), a desterritorialização dos currículos subverte esta hegemonia, reconhecendo outros conhecimentos.

Ainda, a ramificação política do que estamos aqui denominando como currículo menor, implica olhar para os processos e espaços nos quais nos fazemos professores como espaços de debate, de democratização das relações entre os saberes, de viabilização de novas conexões e entendimentos. Em síntese, espaço do complexo e que só pode ser compreendido com uma política do cotidiano, repleto das relações que nele se estabelecem. Esse currículo menor como os processos e sentidos que alimentam os sentidos de docência é produzido nas negociações e *táticas de praticantes* (CERTEAU, 1994) que usam de modos diferentes, e criam diversas possibilidades de lidar com a multiplicidade do mundo real.



Assim, podemos pensar com os currículos que se criam nos percursos e processos de formação docente em: *Como interrogar de modo a que a interrogação seja mais partilhada do que as respostas que lhe forem dadas?* (SANTOS, 2006, p. 83).

### ***Encontros como espaçotempo de formação e pesquisa nos currículos – cena 3***

Entendemos que a ideia dos encontros, fluxos e experiências como processos formativos cria caminhos possíveis à redução das distâncias entre os conhecimentos tecidos pelos estudantes em sua formação no âmbito da universidade (comumente classificada como “formação inicial”) e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, experienciadas pelos professores, no exercício cotidiano do magistério, ampliando os diálogos entre escola e universidade.

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. Também contribuem para que possamos perceber os limites da própria categoria identidade na contemporaneidade, tal como apontado por Hall (2005) e reafirmado por Amorim (2005) ao pensar formas de reinventar as noções de identidades e currículos implicadas em *uma estética, política de possibilidades, para as relações entre currículo, formação e cotidiano* (p. 119).

Podemos, assim, considerar que o encontro suscita a aproximação entre diferentes modos e compreensões de docência. Portanto, pensar a formação a partir dos encontros implica considerar os *espaçotempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentidos 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.



O *espaçotempo* da partilha, assim como o *espaçotempo* escolar da prática, são espaços de autoformação. Cada narrativa no seu encontro com o outro se torna um dever, ou seja, não há como prever de que forma os relatos interferem nas redes dos sujeitos envolvidos no ato de narrar. Bakhtin (1992) nos diz que na interação homem com homem temos a possibilidade de nos conhecermos e de conhecer o outro, o que corrobora a ideia de que nesse espaço somos todos formadores e formados. Compartilhar histórias tem se mostrado uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos (REIS, 2013, p. 134)

Investindo nessa perspectiva, levamos ao encontro de outro grupo de alunas do curso de Pedagogia da FFP/UERJ a história narrada na segunda parte deste texto. Nas negociações de sentidos operadas pelas redes de saberes formadas por meio do encontro das alunas com a narrativa docente, foram produzidos novos registros que expressam um pouco de suas percepções acerca do trabalho desenvolvido. Destacamos dois trechos desses registros a seguir:

O trabalho realizado pela professora me chamou a atenção, pela sua proposta de mostrar a diversidade da sociedade em que vivemos, para os seus alunos. Às vezes essa diversidade pode estar tão perto dos nossos olhos, porém muitas vezes não conseguimos enxergar. Acredito que seja uma proposta simples, mas o simples não significa que não seja complexo (J. Aluna de Pedagogia).

A professora realizou um trabalho para desnaturalizar o preconceito, para isso utilizou com fonte a reportagem que falava do assunto em questão, e para estimular os alunos em um primeiro momento, mas conseguiu ir, além disso, os alunos ficaram motivados a pesquisar a fundo o assunto. Para mim um professor tem sempre que tentar buscar o interesse dos alunos e retirar as barreiras impostas pela sociedade, tentando articular os acontecimentos com a aprendizagem desses alunos (...)em nenhum momento se preocupou em saber o quanto eles aprenderam e sim o que eles vão levar de aprendizagem disso tudo (...) (D. aluna de Pedagogia).

Nesses trechos podemos notar alguns elementos que indicam as expectativas das alunas quanto à sua futura atuação, os contrastes entre representações de escola e





docência e suas impressões sobre a narrativa, além de outros elementos que nos permitem pensar nos questionamentos e nos saberes que esse exercício permitiu produzir. 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.

Encarar os processos formativos a partir da noção de singularidade (NEGRI, 2003) tem nos ajudado a percebê-los em seu entrelaçamento no e com o movimento coletivo das tessituras de sentidos e saberes enquanto pressuposto fundamental para compreender o cotidiano da formação de professores, e, ainda, para pensá-lo junto às políticas de currículo e formação.

Na sua argumentação sobre a noção de *singularidade*, Negri (2003) propõe a superação da ideia de subjetividade como algo próprio de um indivíduo, independentemente daquilo que o cerca. Essa noção nos parece mais coletiva e dinâmica para a contribuição de um diálogo ampliado em relação às ações formativas e os sentidos de docência, pois apontam 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 vêm permitindo efetivar aproximações de diversas questões relativas aos processos formativos provocados nos encontros dos alunos com o cotidiano das escolas, seja por meio dos estágios ou pelas rodas de conversa com professores em exercício. Também estão permitindo pensar os encontros com as narrativas produzidas como ações formativas. 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 os cotidianos escolares, tornando possível notarmos os movimentos de produção/incorporação dos discursos que se desenham com as experiências.

Nas “conversas” é possível perceber também 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. Por ser individual e também coletivo, o processo de produção e discussão das narrativas 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)

Ao considerarmos os espaços da prática como fio condutor para a investigação e o investimento nos processos de formação em seu âmbito acadêmico, é importante compreender os saberes latentes nas reflexões, relatos e soluções das práticas pedagógicas cotidianas, buscando elaborar e sistematizar o que é produzido nesse *espaçotempo*. 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 tornando-os evidentes.

É possível considerar que as ações formativas afinadas às ideias dos encontros formadores e à noção da experiência destacam a produção coletiva, inventiva, contínua e solidária dos saberes. Na articulação entre as ações formativas, as práticas curriculares e a invenção de si (SOUZA, 2006) 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 e espaço intencional dos currículos, com os quais, os processos formativos possam ser potencializados, discutidos e incorporados como espaço instituinte de políticas e currículos.



## Referências

ALVES, N. A Experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In VICTORIO FILHO, A. e MONTEIRO, S. F. C. *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.

AMORIM, A. C. *Photo grafias, escritascotidiano e currículos de formação*. In; FERRAÇO, C. E. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. (Série: cultura, memória e currículo; v.6). São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FERRAÇO, C. E. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. (Série: cultura, memória e currículo; v.6). São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Coleção Pensadores da educação, Belo Horizonte, Autêntica: 2003.

GARCIA, A., OLIVEIRA, I. B. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos In: OLIVEIRA, I. B. *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível* Petrópolis: DP at Alli. GARCIA, A. Composições e enredamentos nos currículos: a produção cotidiana de sentidos com a formação de professores. **Revista TEIAS** (UERJ. Online) v. 11 n. 23: Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, A. Encontros e processo formativos: uma conversa sobre currículos e estágios na formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.



GARCIA, A e SUSSEKIND, M. L. *Universidade-Escola: diálogos e formação de professores*. 1ª ed. Petrópolis : De Petrus et Alli, 2011

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEGRI, Antonio. *5 Lições sobre o Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS, G.R.F da S. A narrativização das práticas como prática de liberdade. In: *Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013, p. 131-140.

SANTOS, B. S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.S

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

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