

## O TRABALHO COM NARRATIVAS: PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR.

Josenilda MAUÍS  
Universidade Federal do Pará

*Essas regras não definem um método, mas bem exatamente um êxodo, uma corrida caprichosa que parece irregular, mas coagida apenas pela obrigação de evitar os lugares especulativos, garantidos pela força e, em geral, vigiados por cães de guarda. Um passeio no campo adota uma trajetória semelhante, inesperada e recortada... (Michel Serres)*

**Resumo:** *Este trabalho traduz a busca da construção de inventividades metodológicas para o ensino superior. Trata de uma dimensão do trabalho docente não raramente secundarizada ou considerada derrisória no interior do conjunto dos temas que atravessam a docência nesse nível de ensino. Para o tratamento de questões metodológicas nesse nível de ensino, reúne argumentos em torno das possibilidades metodológicas do trabalho com narrativas no exercício da docência no Ensino Superior. Opera com uma noção de metodologia que nos remete sempre a movimentos do pensamento e a um conjunto de procedimentos a partir dos quais podemos levar a efeito algum processo de conhecimento. Trata-se portanto de perspectiva que não pode prescindir de construção teórica e requer do educador um investimento intelectual que suplanta o movimento de busca de inovações em torno de seu modus operandi. Por essa razão, assume os docentes como intelectuais e não como técnicos executores ou personagens cujo ofício seja aprendido pela mimese.*

Formulei neste texto uma discussão da construção metodológica no ensino superior, defendendo sua íntima articulação com a discussão teórica exigida para os processos tanto de produção quanto de disseminação do conhecimento na ambiência universitária. A partir da perspectiva defendida neste texto, a questão metodológica é assumida como discussão curricular pois diz respeito ao envolvimento dos sujeitos

na definição dos modos como determinados conhecimentos ganham significados e participam de processos a partir dos quais são construídas posições em relação ao mundo e a si próprios. Ainda nessa perspectiva, o acesso a determinados conhecimentos em situações de ensino se dá através de processos de significação que são sempre mediados pela linguagem.<sup>1</sup> Os docentes são assumidos como sujeitos que operam em seu trabalho nas tramas da linguagem que não se resume a processos de comunicação oral, ou a textos letrados, mas abarca toda forma de expressão que atribui sentido e que, ao fazê-lo, institui, inventa, cria algo. Os currículos são assumidos como relações sociais, como campos de produção e criação de significados. Trata-se portanto de uma perspectiva teórica que enfatiza as propriedades subjetivantes da linguagem.

As narrativas são assumidas como relatos em meio aos quais, através da linguagem, os sujeitos significam a si próprios e a suas práticas e experiências nomeadas, definidas e relatadas. São *estórias que contamos uns aos outros e a nós próprios*. (ROSE, 2001, p.151). Trata-se de relatos construídos a partir dos posicionamentos que os sujeitos assumem no interior de uma ordem particular de saberes e discursos. A linguagem é assim vista como instância de expressão e constituição de subjetividades.

Com essa demarcação delinearei, em um primeiro momento, a ancoragem teórica dessa proposta e, em seguida, alguns indícios de uma composição de trabalho curricular com narrativas no campo da formação docente no ensino superior

## **Da ancoragem social e teórica da perspectiva proposta para trabalho com narrativas.**

### **1. Da ancoragem social**

Do ponto de vista de sua ancoragem social, a perspectiva aqui proposta volta-se para o enfrentamento de algumas contingências hoje

<sup>1</sup> A perspectiva teórica da qual este texto é tributário recorre às indicações das chamadas teorizações pós-críticas, mais especificamente, aos aportes do que tem sido chamado de crítica pós-estruturalistas que assume a linguagem como operação constitutiva implicada na produção do que as coisas são. Em alguns momentos serão referidos autores que podem não se enquadrar nessa perspectiva entretanto são acionados por trazerem a discussão da linguagem como importante elemento para compreensão e análise do fenômeno educativo.

colocadas para a docência no ensino superior. Dentre um conjunto muito mais amplo de injunções ressaltarei aqui, duas delas por apresentarem, a meu juízo, maiores relações com a perspectiva que aqui alinhavo.

A primeira dessas contingências pode ser identificada no modelo de carreira que vem presidindo o magistério em nível superior e que coloca a pesquisa como sua base principal, secundarizando o ensino e a extensão. Em seus desdobramentos, essa sobrevalorização da pesquisa coloca em campos separados a opção metodológica envolvida na produção do conhecimento, da opção metodológica envolvida no processo de veiculação de conhecimentos no processo de ensino, como se existisse um distanciamento substancial entre a compreensão e a postura face à verdade que está em jogo no processo de produção de conhecimento e a concepção presente na disseminação do ensino. Como se fossem diaspóricos a postura e o movimento do pensamento que assumidos no processo de pesquisa e a postura e o movimento do pensamento adotados na atividade do ensino.

Essa colocação certamente não quer dirimir as especificidades da metodologia de pesquisa e da metodologia de ensino. Quer antes realçar os liames entre pesquisa e ensino, ressaltando os vínculos entre produção e disseminação do conhecimento no nível superior ;assumindo a pesquisa como instrumento da prática profissional do professor universitário em suas diferentes dimensões e, mais especificamente, como princípio cognitivo importante para a formação de professores. Mas quer, fundamentalmente, investir na construção desses liames a partir de uma perspectiva de construção de conhecimento pela via da pesquisa que enfrente corajosamente (e perigosamente) os questionamentos que as formas canônicas de produção de conhecimento vêm sofrendo nestes tempos transicionais.

A segunda dessas inflexões diz respeito às atuais políticas de graduação e formação docente que vêm enfatizando uma suposta epistemologia da prática onde a construção teórica é desvalorizada ou considerada obsoleta. A partir de uma lógica empiricista, o trabalho formativo passa a ser tonalizado por operações metodológicas em que a experiência vivida parece prescindir da teorização e da reflexão crítica, a mímese substitui a criação e o treinamento em serviço substitui a construção de aportes teóricos por respostas eficazes em tempo real.

Nesse sentido, vale ressaltar que trabalhar com narrativas, na perspectiva aqui assumida, não significa o envolvimento em operações

catárticas ou em enleios românticos que, em nome da primazia do discurso, considerem válidas e puras todas as formas de expressão, simplesmente porque social, discursiva e intersubjetivamente produzidas. Sob a perspectiva aqui assumida é preciso admitir que não há narrativas incontestes, imunes à interpretação, ao dissenso.

Como encontramos na afirmativa de GIROUX ( 1999, p. 97 ).

*Concentrar-se na voz não significa simplesmente afirmar as histórias que os alunos contam, nem simplesmente glorificar a possibilidade da narração. Essa posição em geral se degenera em uma forma de narcisismo, uma experiência catártica que é reduzida à citação da raiva sem o benefício da teorização, para ao mesmo tempo compreender suas causas básicas e o que significa trabalhar coletivamente para transformar as estruturas de dominação responsáveis por relações sociais expressivas.*

Não são as supostas revelações ou ocultamentos indiciados nas narrativas que me interessam. Como instâncias e momentos de geração de significados pelos quais os sujeitos explicam a si mesmos e ao mundo, interessa-me apreender as condições históricas de sua produção, a posição dos sujeitos que as enunciaram, os posicionamentos que incluem, a atribuição de valores, as categorias de pensamento, as diferenciações, saberes e verdades que carregam, os significados que imprimem acerca do que é educação, do que é docência; em suma, sua plasticidade na fabricação de certas formas de subjetividade.

O trabalho com narrativas implica sempre o envolvimento com as histórias que as pessoas contam, com as recriações, e com os significados atribuídos às experiências vividas e narradas. Ao se aliarem às rupturas relacionadas a modelos convencionais de investigação nas ciências sociais, mostram como a subjetividade passa a se constituir em idéia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas. (BUENO, 2002, p. 1). Ao mesmo tempo em que diminuem o hiato entre o movimento de produção de conhecimento e o de sua disseminação, posicionam-se contrariamente à lógica de supervalorização da prática que se vem imprimindo nos cursos de formação de professores. Sob a perspectiva aqui anunciada, passa-se a tomar a vida, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias, as autobiografias docentes ou dos futuros docentes como objeto de conhecimento no ensino.

## 2. Da ancoragem teórica: alguns sinais de reconhecimento em termos de linguagem e subjetividade.

A busca de possibilidades teórico-metodológicas de pesquisa em educação vem consolidando um conjunto de investigações interessadas nas histórias das pessoas. Goodson(1992), Nóvoa (1988,1992), Demartini *et alii* (1993)Kramer (2001), Sousa *et alii*(1996) Huberman (1992) Bueno (2002) Mignot & Cunha (2002) são alguns dos autores que, sob diferentes clivagens teóricas, vêm apostando nas modalidades biográficas e autobiográficas para compreensão da docência em suas diferentes dimensões e para a ação formativa. Operando em suas variações com narrativas de rememoração obtidas através de diferentes relatos, ou com materiais biográficos secundários, como diários, cartas, fotografias, documentos, esses trabalhos põem sempre em evidência importantes elementos relativos à linguagem na constituição das subjetividades docentes e na construção de trajetórias profissionais e de formação.

Respeitando as demarcações teóricas que esses estudos apresentam e investindo nas modalidades narrativas como elementos que potencializam rupturas com os cânones tradicionais da moderna tradição de pesquisa, a possibilidade metodológica do trabalho com narrativas no ensino superior que desenvolverei neste texto, vale-se de elementos da discussão pós-estruturalista<sup>2</sup> em termos da questão da primazia do discurso, como elemento envolvido na constituição das subjetividades. É sob os auspícios desta perspectiva teórica que desenvolverei os argumentos em torno do trabalho curricular com narrativas, num esforço de articulação teórico-metodológica de pesquisa e ensino, desfibrando as conexões entre linguagem e produção de subjetividades, como enucleações básicas para esse empreendimento.

Essa formulação torna-se possível a partir da compreensão da linguagem como um sistema de significação em que os significados são sempre culturais, socialmente produzidos. Os discursos *não são um mero entrecruzamento de coisas e de palavras[...] um intrincamento entre um léxico e uma experiência [...] mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.*(FOUCAULT, 1995, p. 56).As práticas discursivas não são

<sup>2</sup> O pós-estruturalismo corresponde a um gênero de teorização social que se relaciona com e transcende o estruturalismo, centrando sua ênfase no processo de significação operado pela linguagem e na crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência.

igualmente operações expressivas por meio das quais os sujeitos formulam idéias mas *um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica ou geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.* (idem, p. 136). Como formas de produção de discursos são reconhecidas em sua corporificação nas instituições, em padrões de comportamento, em formas pedagógicas, em diferentes operações envolvidas no processo de ensino.

Sob a inspiração foucaultiana, os discursos são materialmente produzidos por arranjos sociais, políticos, econômicos específicos; as regras dos discursos governam o que pode ou não ser dito; quem pode falar com autoridade e quem deve escutar; diferentes regimes e processos de apropriação do discurso são produzidos e governados por relações de poder. Os textos e discursos são assumidos como constitutivos das subjetividades; interessa ver os modos como constroem as realidades e posicionam os indivíduos.

Ainda sob essa inspiração

*Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (FOUCAULT, 1995, p. 61-2)*

144

Privilegio no trabalho com narrativas, não a busca de seus significados subjacentes, seus envicizamentos ideológicos, suas possibilidades redentoras. Assumo a linguagem como agenciamento, preocupando-me, como coloca ROSE (2001, p. 159) *não com o que ela comunica "quer dizer" ou "significa mas com o que ela faz, que componentes de pensamento ela coloca em conexão, que vínculos ela desqualifica, o que capacita os humanos a imaginar, a diagramar, a fantasiar uma determinada existência, a se reunirem em um agenciamento.*

Desse modo estou preocupada não com a irrupção de subjetividades no processo de narração de estórias nem com a análise da retórica; mas, com o exame dos diferentes agenciamentos de sujeitos

talantes, ou da construção discursiva do eu através de critérios de verdade, relações, formas, condições, lugares, persuasões, hesitações consubstanciadas em narrativas.

O entendimento da linguagem, como elemento que entra na constituição das experiências, das subjetividades e que ainda possibilita interpretar nossas experiências e as de outrem, requer entretanto, uma determinada compreensão de subjetividade ou como nas palavras de GUATTARI (1992, p. 34) *uma refundação da problemática da subjetividade. Para esse autor a subjetividade é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.* (idem, p. 19). As condições de produção das subjetividades envolvem diferentes substâncias de expressão lingüísticas e não lingüísticas; é necessário que se tente apreender esse processo na dimensão de sua criatividade processual.

A subjetividade constitui-se no uso e na elaboração de um complexo de narrativas, discursos, conversações, atos de fala ou significados que a cultura põe à nossa disposição e que manipulamos nas realidades interacionais que habitamos. (DOMÈNECH *et alii*, 2001, p. 119).

De outro modo, posso dizer que, como subjetividades, somos produzidos e nos movimentamos em meio a inúmeras camadas de discurso, que simultaneamente nos enclausuram e possibilitam recriações e reapropriações. A própria noção de subjetividade precisa ser assumida como processo multifacético, socialmente produzido e oposto à suposição de sujeito unitário, autoconstituente e prediscursivo.

Ao focalizar na subjetividade através do trabalho com narrativas, não estou postulando perspectivas individualizantes. Se atento para a noção de subjetividade desenvolvida por GUATTARI (1996) isso certamente não quer dizer que todo processo de transformação seja individual, pois que a perspectiva desse autor não considera a subjetividade coletiva como resultante de uma somatória de subjetividades sociais. Contrariamente, o processo de singularização da subjetividade é percebido no entrecruzamento de dimensões variadas sejam elas biológicas, sexuais, sócio-econômicas, tecnológicas, discursivas, de mídia, entre outras, num confronto com modos de fabricação globais de subjetividade.

Compreender os modos como as subjetividades dos docentes e as subjetividades dos estudantes se evidenciam e se ocultam nos diferentes

modos narrativos possíveis de serem examinados e interpretados, abre um diversificado leque de questões que põem em evidência o multígeno conjunto de determinações, de rebeldias e de acomodações que configuram a luta pela afirmação dos discursos e das existências em determinados contextos sócio-culturais.

Remeto-me a um tratamento daquilo que narram os estudantes como elementos que compõem a própria constituição subjetiva desses estudantes e são atravessadas por um conjunto de injunções discursivas provenientes dos discursos pedagógicos, das tecnologias colocadas em operação também no trabalho docente, dos elementos de linguagem dos próprios currículos como tais. Todos esses discursos são animados por uma vontade de verdade e um desejo de domínio que remete a relações de poder.

O trabalho com narrativas sob essa perspectiva não é desenvolvido nem no sentido de analisar as experiências dos indivíduos nem para analisar os conteúdos léxicos do que narram os estudantes ou para buscar os sentidos das palavras que compõem essas narrativas. À maneira foucaultiana, é preciso tentar *ficar no nível do discurso* (FOUCAULT, 1995, p. 5) o que não significa, como já coloquei reiteradas vezes neste texto, sediar-se em investimentos léxicos; mas implica, sobretudo, na identificação dos relacionamentos que caracterizam as narrativas como práticas discursivas que constituem aquilo de que se fala sobre o que falam.

Ao examinar narrativas, devemos preocupar-nos com a política que instituem, com o regime de verdade que *os discursos que acolhe e faz funcionar como verdadeiros compreendem* (*idem*, p. 12); com a economia política da verdade configurada e que tem como uma de suas características ser produzida e transmitida sob o controle de alguns grandes aparelhos entre os quais se encontra a universidade. (FOUCAULT, 1996).

### **De uma composição do trabalho com narrativas na formação docente**

*“O que interessa agora é [...] Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento.” (CORAZZA & SILVA).*

Esboçado o solo teórico e social que mobiliza a construção metodológica que venho expondo, passarei a indicar alguns elementos



que podem compor uma forma de trabalho com narrativas no ensino superior, advertindo, entretanto, para o fato de que não se colocam em qualquer perspectiva modelar, mas como um esforço construcionista que investe contra as antigas territorialidades metodológicas baseadas na preleção-fixação-avaliação.

Nessas condições, cabe especialmente lembrar que, como sujeitos sociais e trabalhadores culturais envolvidos com a formação de educadores e educadoras, os docentes se encontram profundamente implicados na produção de narrativas e de subjetividades. Se este é o campo conflitivo com o qual nos defrontamos cotidianamente, é possível que seja também este o território onde poderão construir contrafluxos no sentido da reescritura da prática política e pedagógica no campo educacional.

Como venho argumentando ao longo deste texto, esse tipo de investimento incide na construção de uma inflexão teórica que requer operações conceituais que possibilitem novos lugares de circulação de sentido e diferentes posicionamentos acerca do saber sobre a pedagogia, sobretudo no que diz respeito às relações entre o sujeito e o discurso. A desestruturação de algumas sedimentações presentes nos discursos pedagógicos é, certamente, um processo extremamente complexo.

Como apresenta DIAZ (1998, p. 17).

*Os professores são, inicialmente, demasiado saussurianos para aceitar que os discursos são práticas. Para a maioria 'os discursos são conjuntos de signos', 'a linguagem está cheia de signos'... portanto não está vazia. Desse modo tem sido crucial para os professores compreender que vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que dão sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade, e que tais práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder.*

Uma das possibilidades metodológicas para operar com as redefinições do poder, do sujeito e do discurso na perspectiva aqui delineada, pode ser desencadeada, ao se trazer para o âmbito do trabalho político-pedagógico a ação narrativa como possibilidade de interrogarmo-nos sobre as relações históricas, sociais e culturais envolvidas nas posições que os sujeitos assumem enquanto efeitos de discursos e enquanto produzidos no interior de discursos.

Este programa compreende o esforço concreto de trabalho com múltiplas formas narrativas a partir das quais os sujeitos conferem sentido e significado a si próprios, ao mundo e aos outros. Trata-se assim de uma espécie de recontextualização da ação narrativa para o âmbito pedagógico, banida que foi por ser, sob a ética da razão científica moderna, considerada ilógica. Essa reabilitação significa extensivamente o próprio reencontro com a subjetividade que como muito apropriadamente coloca MORIN (1996, p. 46) aparece na ciência clássica *como contingência, como fonte de erros (o 'noise' da linguagem informática, ruído que é absolutamente necessário eliminar)*.

Venho argumentando que o ato de narrar ou ainda o exame e interpretação de narrativas produzidas, põem em evidência um conjunto de posições - de sujeito - que a linguagem, em sua ativa participação na produção de subjetividades, evidencia. Ativam ainda pela via da memória um conjunto de experiências, representações, desejos, sensações, crenças, valores e raciocínios construídos pelos sujeitos em seu esforço de significação e de atribuição de sentidos em relação a si mesmos, ao mundo que os circunscrevem e interpelam e ao outro.

Este pode ser um importante recurso gnosiológico e pedagógico que pode envolver professores e estudantes na compreensão ativa dos modos de conformação de suas subjetividades, de produção e legitimação de narrativas, bem como deslindar os modos pelos quais práticas discursivas estruturam nossas vidas de modos concretos, específicos e incisivos. Pode, ainda, ao identificar a natureza constitutiva dessas operações balizar *um projeto fundamental de análise que pode permitir estabelecer as sucessivas reestruturações das posições do sujeito no discurso e na experiência*. (DIAZ, 1998, p. 28).

Como é possível inferir, a construção metodológica aqui proposta não promete nenhum destino ou compreensão universal e totalizante acerca dos sujeitos e das relações sociais e é este um dos aspectos centrais reclamados por argumentações assentadas nas pedagogias críticas. Certamente, uma formulação sob inspiração perspectivista coloca-se na contramão das pedagogias críticas que, como muito apropriadamente examina GARCIA (2002, p. 15), exercem na condução dos processos de conhecimento escolar, entre eles o ensino e o fazer docente, um tipo de pastorado que pretende a produção de sujeitos esclarecidos e emancipados *através de tecnologias pedagógicas críticas que tem na subjetivação dos saberes escolares e no diálogo sens instrumentos privilegiados*.

Contrariamente a essa incrustação, na perspectiva aqui esboçada, os professores não são vistos como portadores de algum tipo de

discurso autônomo tranqüilamente defensável, mas fazem parte de um sistema de produção de discursos; situam-se nos problemas de copreensão e busca de solução participam.

*O discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (DIAZ, 1998, p. 15).*

Esse reconhecimento poderia levar a supor o enredamento dos sujeitos em intermináveis teias imobilistas que não deixariam espaço a qualquer projeto de ação que pudesse fazer frente aos dilemas sociais e culturais que atravessam a ação educativa? Ora, se estamos investindo contra as pretensões racionalistas e unificadas, estamos operando com um deslocamento que afasta a autonomia absoluta tanto quanto a inexorabilidade de estruturas e relações apontando para a incompletude e a construção contínua. Para essa demarcação, é importante observar que

*Não estamos anunciando o sujeito absolutamente subjetivado e cativo de múltiplas determinações históricas, cujo futuro seria previsível, inevitável, como uma condenação. Quando abdicamos da ficção quixotesca do poderoso sujeito da consciência e da racionalidade, estamos nos afastando de uma invenção historicamente situada, denominada sujeito transcendental, para admitir a possibilidade de um sujeito mais humano ( não um semideus nem um super-homme, com muitas faces, muitas fronteiras, muitos limites, descentrado, em permanente reconstrução em uma incessante hermenêutica de si mesmo. (COSTA, 2000, p. 44).*

Em decorrência desse raciocínio, a ação formativa do docente formador deve ser recolocada no interior de uma dinâmica que, desta vez, não na perspectiva de numa postura modelar, o inclui como sujeito que é também formado, constituído, regulado no discurso pedagógico; que interage de modo narrativo e discursivo com suas próprias condições de existência tanto quanto com as operações formativas dos estudantes.

Isso requer uma consoante redefinição do significado da pedagogia e do currículo como elementos narrados e produtores de narrativas, não portadores de algum tipo de verdade transcendental ou autônoma que disponibilize algum espaço politicamente purificado, mas interstícios pontuados sempre por produtivas relações de poder.

Poderia nesse aspecto ser bastante fértil uma noção de pedagogia entendida

*como configuração de práticas textuais, verbais e visuais, que buscam se envolver nos processos através dos quais as pessoas se entendem, e as maneiras em que se envolvem com as outras pessoas e com seu ambiente. [...] Como forma de produção cultural, a pedagogia está implicada na construção e organização de conhecimentos, desejos, valores e práticas sociais. (GIROUX, 1999, p.14).*

Assim, encontra-se ativamente envolvida em relações de poder desde que envolvida na produção de significados que não são nunca únicos e disputam, na arena política e cultural, sua legitimação e afirmação.

Articuladamente a essa redefinição da pedagogia cabe primar por uma compreensão do currículo que, ainda na perspectiva de GIROUX (1999, p. 92) *não deve ser tratado como um texto sagrado, mas desenvolvido como parte de um envolvimento contínuo com várias narrativas e tradições que podem ser relidas e transformadas em termos politicamente diferentes.*

Isso aponta a necessidade de diversificação dos materiais curriculares apropriados para o encontro com diferentes formas narrativas, orais, literárias, midiáticas, escritas, semióticas, iconográficas, documentais já produzidas ou a serem produzidas, tomados como textos portadores de significados e produzidos em determinadas circunstâncias. Trata-se de tomá-los não no sentido ilustrativo das diferentes formas de dominação, mas como produções contingentes, que possibilitam a geração de contranarrativas que, questionando narrativas, as desconstruam em seu caráter afirmativo e legitimador de assimetrias fundadas em diferenças ligadas, como exemplo, ao gênero, à classe, à raça, à sexualidade, à geração, entre outros.

No vislumbrar do que se vem denominando como uma corrente de interpretação envolvida na construção de uma comunidade de pessoas inquisitivas, *Professores e alunos engajam-se num diálogo com os textos, tratando-*

*as como entidades feitas pelos humanos para serem desconstruídas não como peças sem preços de museus acima de interpretação a serem guardadas pela política do pensamento.*" (KINCHELOE, 1997, p. 89).

Para isso, cabe ampliar a noção de materiais pedagógicos curriculares para além dos cânones da literatura pedagógica estritamente considerada, desclassificando-os, desfeticizando-os e assim atentando para as marcas de suas condições de produção. Cabe destinar minuciosa atenção no sentido de decifrar os sistemas de códigos que fazem com que esses diferentes textos reforcem e ocultem determinados significados. Produzidos através e em meio a relações sociais, textos escritos, relatos, filmes, *out doors*, canções, fotografias, cartuns, cartas, crônicas humorísticas, como diferentes aparatos discursivos em meio aos quais os estudantes e professores circulam nos diferentes âmbitos em que travam suas lutas cotidianas, expressam e contestam significados de projetos dominantes e subjugados.

Diante desse variado leque de artefatos que instituem sujeitos e produzem verdades, as operações metodológicas necessárias para o trabalho formativo, nessa perspectiva, deixam de ser um leque de técnicas ou procedimentos eleitos com fins de diversificação de ações para terem sua escolha contingenciada pela perspectiva teórica eleita para o trabalho narrativo e pelas possibilidades apresentadas para a desconstrução e reconstrução das visões, discursos e práticas que constroem as subjetividades e o espaço sócio-cultural que as atravessam.

Para tanto vale a produção de métodos críticos pós-modernos consubstanciados em projetos genealógicos, escritas autobiográficas, construções textuais, entrevistas clínicas, procedimentos reflexivos, análise textual construtiva, práticas de diário e métodos colaborativos de avaliação e interpretação dessas atividades. (KINCHELOE, 1997).

Na perspectiva aqui defendida, a utilização de qualquer um desses procedimentos requer uma ação voltada não somente para o conjunto de equipamentos e mecanismos que atravessam as construções narrativas, mas para uma compreensão dos sujeitos alunos e professores como corpos, mentes e seres de linguagem - superfícies de inscrição - que não apenas refratam ou refletem esses dispositivos, mas os trazem como textos inscritos no que falam, no que vestem, no que se sensibilizam, no que negam, nas diferentes "ou indiferentes" posições - de - sujeito que constroem.

Para além de uma leitura exógena, é necessário que educadores e estudantes se leiam como *textos vivos, com suas histórias de vida, suas estórias, seus misteriosos silêncios e suas digressões entusiásticas.* (KINCHELOE, 1997, p. 171).

Submeter e expor a experiência à teorização passa a ser um esforço no qual estudantes e professores devem envolver-se. Isto não se reduz a encontrar os liames teóricos dos raciocínios, ou legitimá-los e justificá-los a partir de alguma formulação teórica; mas, fundamentalmente, compreendê-los no contexto das estruturas e relações que os produzem de determinados modos, esquadrinhando sempre em que medida reforçam ou contestam relações de poder. Significa perscrutar as conexões entre as experiências e narrativas individuais e coletivas, de modo a reconstruí-las como experiências de si mesmo e experiências do outro entendidos não como individualidades narcísicas, mas como seres cultural, linguística e socialmente enredados. Significa fazer da ação curricular cotidiana uma ação assumidamente investigativa. Uma ação perquiridora de objetos que não existem independentemente de quem os formula, de quem os narra, de quem os enuncia.

Desse modo, os conteúdos de ensino na experiência formativa transversalizam-se para além de campos disciplinares e passam a ser produzidos, identificados e expostos à crítica no processo de interação entre professores e alunos atravessado por uma variedade de elementos textuais, culturais e experienciais trabalhados em situações de ensino que propiciem o exame das condições em que verdades e realidades são estabelecidas. Dispensam assim qualquer perspectiva utilitarista, que os coloquem como recursos a serem mobilizados para a construção de competências definidas como ideal formativo e passam a habitar um campo de decisões curriculares contraposto tanto a uma epistemologia fatalística quanto a práticas espontaneístas ou desígnios messiânicos. Nessa dimensão, a exigência teórica é prática fundamental. Nos manejos foucaultianos, a teoria não expressa, traduz ou aplica uma prática; ela é uma prática; é local, não totalizadora; uma caixa de ferramentas; que se multiplica e multiplica.(FOUCAULT, 1996).

Os conteúdos curriculares não são somente aqueles que dizem respeito aos saberes arregaçados e sancionados na sociedade mas provocam a insurreição daqueles saberes locais, singulares, "desqualificados".

A relação professor - aluno passa a ser uma relação de sujeitos que se reconhecem também como cfcitos de *implicações fundamentais de poder-saber e de suas transformações históricas*. (FOUCAULT, 1989, p. 30). Reconhecem os limites da autoria de suas experiências, num processo onde se situam em e no conhecimento, expostos em suas fragilidades e inconsistências, em sua incompletude e na incompletude das histórias

que narram, nos interstícios e aprisionamentos das narrativas envolvidas em sua construção como subjetividades. Trata-se de um encontro que não mascara seu atravessamento por relações de poder encarnadas em sua produtividade e não apenas como força negativa.

Em decorrência, a prática avaliativa passa a ser um esforço de descomposição e de reconstituição das trajetórias, admitindo uma diversidade de fontes e referências que permitem acompanhar processos subjetivos e cognitivos intimamente articulados à compreensão da constituição de si mesmo e do outro em relação de conhecimento.

Assim, o que narram os sujeitos acerca de si mesmos e do mundo tal como o percebem e o expressam, passa a ser importante conteúdo formativo, passível e propício ao aprofundamento temático, à análise crítica, à teorização, ao tratamento científico, à crítica cultural, à análise discursiva, semiológica, sociológica, enfim ao exame de um olhar indisciplinarizado.

### Concluindo

Recorrendo aos elementos aqui apresentados, é necessário reafirmar que uma perspectiva metodológica que tem a linguagem e a produção subjetiva como pontos básicos de referência, não recorre às narrativas como *oráculos retrospectivos*. As narrativas são vistas como práticas, objetos de luta que apontam o presente, relacionam-se com o passado, acionam virtualidades futuras, e essa posição requer para a educação uma outra retórica. Do ponto de vista epistemológico implica em transformações nas formas de se conceber a ciência e a linguagem a partir do ponto de vista de seu poder de criar sujeitos. Do ponto de vista de uma reconceptualização da educação, pode ser útil o entendimento de uma educação poética que sabe

*que a palavra humana é plural e que esta palavra, ou palavras, tem sentido não somente pelo que dizem, mas também e essencialmente, pelo indizível, pelo silêncio, pelo testemunho, pela alteridade, pela ausência. E também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos.*" (MÉLICH, 2001, p. 279).

Cabe em narrativas de nossa passagem no mundo, os que somos convidados da vida....

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, V. 28, Nº 1. São Paulo, Jan./jun. 2002.

BUJES, Maria Isabel. E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p.11-34.

CAIANI, Denice et alii. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CORAZZA, Sandra & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeito e subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 29-46.

DEMARTINI et alii. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 86, p. 5-14, Agosto,1993.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberalidades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-29.

DOMÈNECH, Miquel et alii. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos tão humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

NÓVOA, António. *Vida de professores*. Portugal: Porto Ed.,1992.

NÓVOA, António; FINGER, Matias (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.



MOUSA, C. P. *et alii*. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 2, 1996, p. 61-76.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GALLO, Sívio. Notas deleuzianas para uma filosofia da educação. In: GIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *O que é filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GARCIA, Maria Manucla Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação; uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MÈLICH, Joan-Carles. A resposta ao outro: a carícia. In: LARROSA, Jorge & LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina V. ; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KINCHELOF, Joe F. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAUÉS, Josenilda. Casaco de Arlequim: composições provocativas para outras práticas. *Territórios didáticos: saberes e práticas*. Belém: E. F. S., 2000, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. *Escolarização e produção de subjetividades: capturas e sedições*. Tese de Doutorado. PUC: São Paulo, 1998.

ROSE, Nicolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos tão humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica: 2001, p. 138-204.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiga*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.