



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

MARÍLIA FRADE MARTINS

**SOBRE ESCRITA DA VIDA: DESLOCAMENTOS ENTRE
CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Belém – PA
2019

MARÍLIA FRADE MARTINS

**SOBRE ESCRITA DA VIDA: DESLOCAMENTOS ENTRE
CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Texto apresentado para avaliação na Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA. Área de concentração: Educação em Ciências. Linha de pesquisa: *Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências*

Orientadora: Prof. Dra. Sílvia Nogueira Chaves

Belém - PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo
com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M379s Martins, Marília Frade.
Sobre a escrita da vida: deslocamentos entre currículo, formação e prática pedagógica. / Marília Frade Martins, . — 2017.
74 f.: il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Silvia Nogueira Chaves
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

1. Currículo. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD 378.199

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

Defesa de Mestrado

**SOBRE ESCRITA DA VIDA: DESLOCAMENTOS ENTRE CURRÍCULO,
FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Data: ____ / ____ / _____

Comissão Avaliadora:

Prof.^a Dr.^a Sílvia Nogueira Chaves - Presidente

Prof.^o Dr.^o Tadeu Oliver Gonçalves – Membro interno

Prof.^o Dra.^o Josenilda Maira Maués da Silva – Membro externo

Prof.^o Dra.^o Sandra Nazaré Dias Bastos – Membro externo

Belém– PA

2019

DEDICATÓRIA

Aos Anormais.

AGRADECIMENTOS

Foram tantos amores e dissabores neste tempo de mestrado que me custa dizer.

Foram tantos caminhos percorridos graças à **Secretaria de Educação do Estado do Pará**, que me concedeu licença aprimoramento para viver intensamente minha formação junto ao **Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas**, que não posso esquecer-me de agradecer por isto.

Além do mais, têm minha família. Minha mãe Maritinha, meu pai Pedro, minhas irmãs Maíra e Malu e meu afilhado Matheus que junto com a minha avó Marita são meus primeiros incentivadores. Aqueles que me fizeram amar ler, estudar e acreditar que sei escrever.

Por falar em escrever, um beijo para Wlad Lima e Taís Salbé que me ensinaram em uma escrita poética, com a qual sonho nesta pesquisa.

Mais que especiais são os Anormais, conhecidos como **Grupo de Pesquisa em Cultura e Subjetividade no Ensino de Ciências**. É muito bom encontrar loucos que nos fazem acreditar que podemos voar!

Para a maior das Anormais, a primavera **Prof^a. Doutora Silvia Nogueira Chaves**, minha eterna gratidão. Jamais poderei mensurar todas as cores das flores que ela trouxe para minha vida acadêmica e docente.

Agradeço, também, ao Prof. Doutor Carlos Farias e ao Prof. Doutor Iran Abreu por me permitirem sonhar os primeiros tempos desta pesquisa.

E, por fim, ao **Instituto de Educação Matemática e Científica** por me ensinar que ciência é uma arte que cria o conhecer.

EPÍGRAFE

Não escrevo para instaurar verdades sobre a docência,
não me dói que a ciência me acuse de subjetiva.
Cada palavra que se segue pulsa meus cambiantes eus em prosa e poesia.
Todos os efeitos são paixões e (des)encontros,
sonhos que contar,
sonhos com que conto
a pesquisa
a docência
a vida.

RESUMO

Este texto de dissertação responde ao objetivo de descrever a força do discurso e os efeitos produzidos nos modos do professor pensar. Carregam, nesta empreitada, questionamentos que fazem aparecer a identidade do professor integrador, produzida pelo curso de Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. A materialidade dos enunciados de que é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica e fazer diferente marcam os modos do professor integrador pensar os três temas centrais desta pesquisa: currículo, formação de professores e prática pedagógica. A partir dos efeitos, é produzida uma escrita inventiva sobre formação e prática pedagógica que pungem outros modos de pensar e escrever essas temáticas. A metodologia utilizada experimenta uma mixagem entre a análise enunciativa de Michel Foucault, os escritos sobre experiência de Jorge Larrosa, e o tratamento biografemático de Roland Barthes. Considera-se que, embora currículo, formação e prática docente operem como instrumentos/produtos de captura de uma ordem discursiva econômica e científica, eles também são territórios de resistência e desvio nas normalizações vigentes.

Palavras-chaves: Currículo. Formação de professores. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation answers to the purpose of describing the force of the discourse and the effects produced in the teacher's modes of thinking. This paper carries questions that make appear the identity of the integrating teacher, produced in the Integrated Degree in Education, Science, Mathematics and Languages of the Federal University of Pará. The materiality of the discourse that it is necessary to overcome the economic inefficiency through scientific education and do things differently marks the ways of the integrating teacher to think the three central themes of this research: curriculum, teacher training and pedagogical practice. From the effects produced, an inventive writing about other ways of thinking and writing pedagogical training and practice is created. The methodology corresponds to a mix of Michel Foucault's discourse analysis, the writings of Jorge Larrosa about experience, and the biographical treatment of Roland Barthes. Although education serves as an instrument/product of the economic and scientific discursive order, it is possible to create spaces of resistance and deviation in the current normalizations

Keywords: Curriculum. Teacher training. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

OPORTUNIDADES AO IMPROVÁVEL	10
A EMERGENCIA DO CURSO LICENCIATURA INTEGRADA: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES QUE PROMOVERAM SUA CRIAÇÃO	18
EFEITOS (IM) PREVISÍVEIS DE UM CURRÍCULO	27
DETALHES QUE COMPÕEM A VIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	45
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA POR PALAVRAS FORA DA ORDEM.....	56
DEPOIS DO CAMINHO, A CURVA.....	66
REFERÊNCIAS	71

Queridx leitxr,

O texto de dissertação que seguirá conta não só sobre o objetivo, perguntas e resultados de uma pesquisa. Esse texto é também sobre a aventura de vir-a-ser professor.

Por isso, cada parte contém uma escrita que passeia entre o acadêmico e o poético. Uma escrita que transita entre referenciais teóricos dos Estudos Culturais e da Filosofia da diferença.

Cada texto que participa dessa dissertação é cortado pelos fragmentos do tempo e do pensamento que se modificaram ao sabor de novas marcas, cortes e paixões ao longo do meu processo de escrita. Há uma coerência não linear.

Intuí conferir a dissertação essa forma, a fim de que ela se parecesse mais comigo e menos com o que pode ser que se espere de um texto acadêmico.

Entretanto, a cultura acadêmica não me permitiu escapar totalmente e, só para você saber, digo:

A parte 1 é o referencial teórico-metodológico e a justificativa da pesquisa;

A parte 2 é sobre a criação do curso no qual se formaram os professores que eu pesquiso;

A parte 3 um desmonte do currículo do curso de Licenciatura Integrada;

A parte 4 traços biográficos sobre a prática pedagógica;

A parte 5 criação de antigas palavras para falarmos sobre formação de professores;

Por último, faço as conclusões por vez e por hora para esta pesquisa.

Vamos lá?

OPORTUNIDADES AO IMPROVAVÉL

A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver não é muito perigoso?

Guimarães Rosa

Todas as histórias que conheço começam com “era uma vez”. Bom, a minha vou contar de uma maneira um pouco diferente, pois “é dessa vez” e não outra que este texto de dissertação ganha corpo, forma e saber.

Sempre pensei na vida, ou dizendo melhor, na trajetória da vida como uma linha reta. Bem aos moldes do que aprendi nas aulas de ciências: a gente nasce, cresce, se reproduz e morre. O que supostamente deve ser feito no decorrer do processo de envelhecimento é um roteiro de filme aclamado, especialmente, entre mulheres: formar-se, trabalhar, casar e ter filhos. O determinismo escrevia a minha trajetória de vida até que um dia o acaso me aconteceu.

Não pense você, meu amigo leitor, que fui escolhida pela providência divina do caos. O *caos é uma escada* pela qual podemos escolher subir, rolar ou fugir. No meu caso, não escolhi nada. E como nada escolhi, todas as coisas aconteceram. O que escrevo agora é mais que um memorial, mais que referencial metodológico, mais que uma justificativa para a pesquisa. Este texto de dissertação é uma ode ao improvável.

Isto porque, tudo o que me passou - para que fosse este texto e não outro – até aqui, não imaginava que poderia acontecer. Primeiro: nunca quis ser professora. Nunca. Na verdade, aos 17 anos quem sabe o que quer ser? Entrei em pedagogia, porque passei no curso. Formei-me porque pensei coisas que jamais havia sequer passado em minha mente. Para uma jovem de classe média e superprotegida, passar por uma formação forjada no materialismo dialético foi, definitivamente, a primeira mudança no meu modo de pensar a vida: quando eu percebi que a vida era muito mais complexa do que eu presumia.

Quando entrei no programa de mestrado também foi mais ou menos assim: a fim do título. Eu sabia que ia ser uma experiência incrível e colocava o melhor de mim em minhas atividades. Foi assim durante um bom tempo. O primeiro ano todo, para ser precisa. Leituras, artigos, disciplinas, mais artigos... E estava tudo certo. Quando eu tinha alguma dificuldade era só adicionar um desses itens a equação e eu conseguia seguir.

Entretanto o acaso, pai de todos os acontecimentos, ocorreu em minha vida.

O que se sucedeu é que eu não fiz opções para o que surgia e por causa disso o improvável teve vez. Eu separava o profissional do pessoal, os amigos dos colegas de trabalho e a dissertação da minha vida. Passava dias a fio escrevendo palavras que sempre me soaram vazias...

Agora, este texto é minha dissertação e minha vida. Cada palavra que nele está escrita carrega meus amores e dissabores, todas as linhas tortas que percorri até aqui. Os desvios, os atalhos e as estradas que se alternaram ao longo do processo de escrita de tantas tentativas de texto de dissertação. Tentativas que nada se aparentam com o que agora se lê por aqui. Antes, eu “adotava” outro referencial teórico e outro modo de pensar.

Entre as versões e formas que minha pesquisa tomou, algumas permanecem. Esta dissertação foi construída junto a um pequeno grupo de professoras que se formou no curso de Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagens, ofertado pelo Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará, em Ponta de Pedras, Marajó, Pará cujo projeto pedagógico curricular supostamente se diferencia dos demais cursos de licenciatura.

A princípio fui ao município para construir os dados da pesquisa junto aos professores colaboradores a partir de um Questionário de Aproximação: uma triagem para que eu pudesse delimitar os professores dos quais me aproximaria e acompanharia para desenvolver entrevistas e observações sobre a prática docente do professor egresso da Licenciatura Integrada¹.

Como o curso havia sido proposto em Ponta de Pedras para formar professores atuantes da Educação Básica, o corte de seleção foi em ordem de importância: (1) que o professor atuasse, antes de fazer a graduação, em sala de aula; (2) que estivesse atuando no presente em turmas do ensino fundamental; (3) que tivesse disponibilidade para participar da pesquisa.

Estes critérios foram suficientes para que do universo de 28 professores, apenas 6 se encaixassem e apenas 4 aceitassem participar. Desses, apenas 3 deram continuidade aos encontros. Desse modo, os 3 colaboradores desta pesquisa são professoras egressas do curso de

¹ Ao longo do texto me referirei ao curso de graduação apenas como Licenciatura Integrada, salvo as citações diretas e indiretas do projeto do curso, as quais estão em acordo com as normas da ABNT.

Licenciatura Integrada, no município de Ponta de Pedras, experientes e atuantes do ensino fundamental menor da rede pública de ensino.

Nós tivemos ao todo, entre entrevistas e observações, 7 encontros. Como as professoras atuam em escolas que estão localizadas em zonas diferentes da cidade, todos os encontros foram individuais. Eu as visitava a margem do rio que banha a cidade para uma conversa ou nas suas salas de aulas. Das três escolas que visitei: duas são urbanas – uma localizada na praça central e outra na periferia – e uma está localizada na zona rural.

Encontrava as professoras debaixo do sol e da poeira do verão amazônico. Sempre muito quente, com poucas chuvas e bastante vento. Passei o segundo semestre do meu primeiro ano de mestrado indo todos os meses ao encontro daquelas professoras. Aprendi algumas coisas que não “se devem” fazer em uma pesquisa neste tempo. Uma delas é: não fechar as perguntas em uma entrevista. Essa orientação eu havia lido nos textos metodológicos sobre entrevista qualitativa que busquei para construir os roteiros. Entretanto, não tinha dimensão de sua importância.

Para o que eu buscava nos primeiros textos de dissertação (verificar se “na prática” “de fato”, “de direito”, à luz das teorias, os professores estavam “realmente” integrando os conhecimentos) o roteiro de entrevista foi o suficiente. No entanto, quando mudei o rumo da escrita, os dados construídos a partir dele, dos questionários e observações se tornaram meu maior problema: eu havia lido, transcrito, construído e, de certa forma, analisado os dados a partir de um referencial teórico que, agora, abandonei para este texto.

Outra coisa que aprendi a não fazer em uma pesquisa: não assumir um referencial teórico pelo qual você não esteja apaixonado. Um texto de dissertação é diferente de uma aula. A gente planeja, estuda, apoia e critica inúmeras teorias e autores ao longo da docência. É assim que a instituição acadêmica exige de professores e alunos: uma visão geral daquilo que envolve a formação docente. Faz parte da normatização de funcionamento dos cursos de licenciatura que os alunos transitem pelas variadas proposições teóricas.

Mas para um texto de dissertação, sugiro (fazendo jus aos meus afetos) que deva ser diferente. Deva ser visceral, autoral. A formação, em qualquer nível, para ser algo que toca e modifica o indivíduo tem que ser paixão: um corte, uma marca, um raio inesperado que nos tira da zona de conforto e que modifica a forma de pensar. Foi quando encontrei o referencial teórico, com o qual agora escrevo este texto, que aconteceu a segunda mudança no modo com

o qual eu penso a vida: quando me apaixonei pela vida que é nada daquilo que eu até então presumia.

A mais pungente das mudanças de pensamento, para este texto de dissertação, é que, para mim, na vida não há mais separação entre teoria e prática. Não vejo distâncias entre o que se diz e o que se faz. Pois, o que se diz faz coisas, produz sujeitos, subjetividades, modos de vida. Desse modo, não desejo mais investigar como a integração de conhecimentos acontecem na prática, pois entendo a prática junto com Michel Foucault: produção de desejos, de proibições, de saber-poder. As práticas são coisas ditas e não ditas que subjetivam nossos modos de ser e, pelas quais, subjetivamos também outrem. Passei a me preocupar, então, mais com o que produzem as palavras e desejar **descrever a força do discurso e os efeitos produzidos nos modos do professor pensar**.

Como este se tornou o objetivo principal da pesquisa, o material empírico que possuo transformou-se em um desafio a ser enfrentado. Olhava os termos da área pedagógica, as palavras e os discursos com o qual eu e aquelas professoras colaboradoras falávamos sobre o trabalho docente como um estrangeiro deportado de sua terra natal. Eu reconhecia a fala, compreendia as expressões, mas desconfiava de seus significados e produções.

Neste desafio, meu percurso metodológico iniciou assim: primeiro, escrutinei o material em busca dos temas que mais apareciam, a saber: **currículo, formação e prática pedagógica**. Embora os três não sejam separados um do outro de maneira geral e tão pouco na fala dos professores, para fins didáticos os organizei desta maneira: sempre que se **falava sobre conhecimento/conteúdo** que forma os alunos localizei no tema currículo; sempre que se **falava do curso, das experiências e do currículo da Licenciatura Integrada** localizei no tema formação; sempre que se **falava do trabalho e de como os alunos aprendem** localizei na prática pedagógica.

Depois dessa delimitação necessária para análise dos dados iniciei o processo de escrita, mas travei. Definitivamente, não é simples mudar um referencial teórico para análise do material já construído de uma pesquisa. O que acontece é que, geralmente, a vista prefere percorrer as palavras de um modo familiar. O pensamento trai o desejo, porque o primeiro é acomodado e segue uma linha que já conhece: não se dá ao trabalho de olhar para outros lados. É preciso um gesto de esforço, uma violência contra si mesmo que obriga o pensamento a tornar-se um estrangeiro e florescer em outro solo.

Assim, como tenho que localizar meu texto de dissertação, quero que ele esteja plantado no solo do pensamento pós-crítico. Digo isso, pois rompi com as metanarrativas sobre educação e abandonei a necessidade de provar alguma coisa. Caminho ao lado de Michael Foucault, principalmente, neste desejo. Discurso, sujeito e subjetividade são conceitos que atravessam esta dissertação.

Mesmo que eu esteja no lugar de fala de uma aluna/professora de um programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas e seja participante de um grupo de pesquisa em Cultura e Subjetividade no Ensino de Ciências a escolha de escrever sobre educação, ciências e subjetividade na formação de professores que ensinam crianças me soa uma fuga aos moldes e modelos de formação que eu convivi até aqui.

O ensino de ciências e de matemática, ainda que voltado à alunos do ensino fundamental menor, é balizado em métodos e verdades científicas. Sob a égide de ensinar para o aluno entender o mundo que vive², programas, escolas, currículos e professores se unem num coro que reforça o conhecimento científico e sistematizado como o necessário, o útil, o verdadeiro sobre a vida.

Para mim, construir uma análise do material empírico que criasse modos de escrever sobre a educação de ciências e matemática pelos olhos da subjetividade é regar de vida vivida temas que são parte do trabalho docente. É produzir modos de pensar que combatam a noção de verdade absoluta que paira sobre as ciências; é problematizar o conhecimento científico e o sentido dele na atualidade³, é dar a ver as diferenças, singularidades e suas potencialidades para a formação de professores e de alunos.

Desse modo, ao longo do texto de dissertação, a identidade do professor produzida pelo curso de Licenciatura Integrada é o que mais problematizo. É a partir de conceitos foucaultianos que desmonto o currículo do curso, as falas dos professores e o *modus operandi* de pensar para fazer aparecer a produção do sujeito professor integrador, a fim de dar a ver a teia histórica, econômica e política que produz sua identificação.

Poderia ter seguido com os conceitos de discurso e subjetividade para analisar os temas de formação e prática pedagógica, além do currículo, mas não o fiz. Como disse, este texto de dissertação é uma ode ao improvável da vida, ao permitir-se ao não comum. Foi um

² CHAVES, 2007.

³ Ibid.

encantamento pela habilidade fora do comum de Foucault de nos fazer pensar que me encorajou a criar. Às vezes, é possível ler um texto de inúmeras páginas e sequer pensar. A familiaridade das palavras e dos seus significados nos acomoda. Mas em Foucault as palavras cortam a carne ao tocá-la. Machucam nossas certezas, confrontam nossas supostas verdades.

Desejei o mesmo para minha leitura e escrita. Desejei produzir outros modos de pensar e escrever sobre formação de professores e prática pedagógica que interrompessem fluxos normalizados na história da educação para provocar possíveis deslocamentos nela, ainda que menores, ainda que de volume reduzidos. Quis que minha escrita fosse uma experiência, como sugere Foucault: escrever e ler para não ser mais a mesma em relação ao que leio e escrevo, ou seja, para produzir efeitos também no meu modo de pensar currículo, formação e prática pedagógica.

Assim, busquei uma experiência-limite⁴ para estabelecer relações novas com aquilo que vi/li/consultei para a pesquisa. Não procurei mais o estabelecimento de uma suposta verdade sobre os temas que delimitei no material empírico, mas uma experiência que me permitisse outros olhares, outros questionamentos, outras relações com o chamado objeto de pesquisa. Devir.

Por este aspecto, esta pesquisa se justifica pela busca de outra forma de ler e escrever sobre educação. Uma forma aberta, incerta, histórica e que coloque em suspensão os ditos e não ditos para fazer aparecer que aquilo que acontece em educação não é um destino, ou uma vocação, mas uma produção de verdades e modos de viver.

Justifica-se pela vontade de potência de uma educação em ciências e matemática que não ensine a vida em dogmáticas apreensões sobre uma propalada realidade. Mas uma educação que faça pulsar criações de realidades, movimentos estéticos para professores e alunos. Uma educação que não apenas esteja alfabetizando científica e matematicamente, mas que ao ensinar os códigos necessários abra espaços, rachaduras, desvios para alunos e professores pensarem, falarem e escreverem por si.

⁴ Em um ensaio sobre o tema experiência e abandono de si em Michel Foucault, Pelbart (2013) nos convida a pensar a experiência junto com o autor: uma transformação do sujeito. Neste aspecto, a experiência-limite é o que leva o sujeito para além de si, para um lugar de sujeito não ocupado, para algo que aparentemente seria impossível para si. A experiência-limite é um empreendimento de dessubjetivação que quebra a relação consigo que faz perder a identidade.

Para que eu pudesse praticar este desejo, permiti que o material falasse, gritasse para mim suas urgências. Permiti que vida invadisse minhas leituras e escritas com todas suas banalidades, paixões e desencontros. Permiti que o texto tivesse vida própria e me mostrasse para qual caminho seguir. Nestas escolhas, o problema da leitura e da escrita ganhou mais consistência e após enunciar o currículo que forja a identidade do professor integrador e os efeitos no modo dele pensar, decidi ler e escrever os efeitos no modo de pensar formação e prática pedagógica de um modo inventivo que desse a ver a vida vivida.

Isto é, não interpreto o material empírico. Não procuro encontrar significados concordantes entre o que o professor integrador pensa e o que um referencial teórico diz. Também não faço aparecer enunciados e subjetivações. Por outro viés, o que faço é produzir coisas, palavras, argumentos, histórias com o material empírico que pulsa vida, paixão, acontecimento, incerteza.

Desse modo, este texto está dividido em cinco partes nada iguais. A parte de análise da empiria contém discussão teórica e um trajeto metodológico de modo que o leitor pode, se quiser, lê-los separadamente.

A primeira parte é sobre o curso de Licenciatura Integrada e suas condições de aparecimento. Por que é este curso e não outro proposto? Por que neste tempo, e não em outro? Por que no município de Ponta de Pedras, e não em outro? Condições de aparecimento que dão a ver a história, a política e as normatizações sobre educação em ciências e matemática que possibilitaram que a graduação fosse proposta.

Em seguida, como foi dito, trato o currículo a partir da noção de produção de identidade. Michel Foucault e a arqueologia do saber são centrais para este texto. Que enunciados marcam o corpo do professor integrador? Onde o professor integrador atende às leis do seu tempo? Onde ele escapa às leis do seu tempo?

Os efeitos, desvios e escapes que apareceram produziram em mim o desejo de escrever sobre eles. Queria dar a ver, no texto, a vida vivida que pulsa nas salas de aula, pois é ela em sua imprecisão e casualidade que injeta na educação as resistências aos modos de saber-poder dominantes. Queria falar sobre quando o que sabemos não encontra lugar naquilo que nos acontece e quando o poder não é coercitivo nos nossos modos de vida.

Não desejava mais fazer aparecer enunciados que identificariam a formação e prática pedagógica do professor integrador. Mas fazer aparecer os momentos em que fomos/somos (os professores colaboradores da pesquisa e eu) subjetivados a pensar de outros modos para dar sentido ao que se passa em nossas vidas e na sala de aula. Por isso, criei outras formas de escrever e ler sobre a educação, o ensino, o trabalho docente.

Para escrever sobre os efeitos produzidos nos modos do professor integrador pensar a prática pedagógica, optei por tratar o material empírico de forma biografemática, para dar a ver os detalhes que fazem a prática pedagógica incerta, emergente e produtora de vida e de resistências. Que outros modos de escrever e pensar sobre a prática pedagógica são possíveis? Que detalhes fazem pulsar a diferença e a vida vivida na prática pedagógica? Os escritos de Barthes sobre fotografia são meus principais afetos para a escrita que ao mesmo tempo é biográfica e inventiva, pois cria uma maneira de ler a prática pedagógica que não seja por significados de oposição como certo/errado e reflexivo/técnico.

Escolhi os escritos de Jorge Larrosa sobre experiência e a língua dos bocós de Manuel de Barros para pensar os efeitos produzidos nos modos do professor integrador pensar a formação por um viés que faz brotar sentidos em palavras massivamente usadas para falar sobre o processo formativo e que localizam os discursos a respeito da formação em ordens normalizadas nas faculdades de educação. Que experiências são apagadas pelos significados das palavras usadas pela ordem do discurso para falar de formação? Que sentidos podem ser criados às palavras a partir da experiência vivida? Assim, nasceu o Pequeno dicionário de coisas que não existem.

Por fim, trago considerações sobre a experiência de escrever e ler sobre educação com olhar da subjetividade e sobre a escolha de produzir um texto de fronteira, no qual há um jogo incerto de forças entre a necessidade de que a dissertação seja aceita pela ordem do discurso da academia e o desejo de que, ao mesmo tempo, produza efeitos subversivos à ordem do discurso nos modos de pensar daquele que o lê.

A EMERGÊNCIA DO CURSO LICENCIATURA INTEGRADA: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES QUE PROMOVERAM SUA CRIAÇÃO.

Inútil, portanto, porque não pode ser monetizado. Mas necessário para expressar com a sua própria existência um valor alternativo à supremacia das leis do mercado e do lucro.

Nuccio Ordine

Essa não é apenas uma história sobre um curso de graduação. Essa é uma história sobre poder, saber, pessoas, vidas que se cruzam e se afetam. Encontros casuais e acadêmicos. Emaranhados de acontecimentos que se entrelaçaram para que essa dissertação falasse do curso de Licenciatura Integrada e de sua chegada ao município de Pontas de Pedras, no Marajó, em 2012.

Dois anos antes, em 2010, a primeira turma de Licenciatura Integrada iniciava no então recém-nascido Instituto de Educação Matemática Científica/IEMCI, na Universidade Federal do Pará/UFPA, em Belém. Um projeto de professores de diferentes áreas do conhecimento científico que juntos atuavam no Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico/NPADC.

Projeto cultivado ao longo dos anos pelas diversas frentes de trabalho do IEMCI em formação continuada de professores generalistas e que ensinam ciências e matemática. Projeto fertilizado também pelo Clube de Ciências da UFPA que desde a década de 80 recebe alunos da rede pública de ensino para minimizar as ditas dificuldades de ensinar ciências nas escolas públicas da Amazônia.

A Licenciatura Integrada surge assim: fruto do trabalho de um grupo interdisciplinar de professores que se afetaram pelas presumíveis dificuldades que professores pedagogos e especialistas enfrentam para ensinar ciências e matemática. Seja nos cursos de formação continuada, ou no Clube de Ciências, o desequilíbrio na relação dos professores com os conteúdos pedagógicos e específicos das disciplinas que ensinam marcou o corpo docente do IEMCI.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura Integrada considera, a partir dos resultados de avaliações em larga escala em língua materna e matemática, que professores pedagogos pouco (ou quase nada) aprendem em sua formação inicial sobre “pôr a mão na

massa” para enfrentar problemas de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que sua formação é “em âmbito quase que exclusivamente teórico”⁵. Por outro lado, o projeto também faz críticas a respeito da formação de professores especialistas de ciências e matemática que “também carece de compreensão, de contextualização e incide sobre a memória, sobre a aprendizagem mnemônica das relações científicas em termos exclusivos”⁶.

Diante disso, a organização curricular⁷ do curso de Licenciatura Integrada é atravessada por estes enunciados. É para fazer frentes de trabalho a estes ditos que o projeto se posiciona como uma proposta que se compromete em integrar os conteúdos pedagógicos aos conhecimentos específicos, ou se preferir, integrar teoria e prática o que supostamente é diferente das demais licenciaturas.

O curso está planejado para acontecer ao longo de oito períodos letivos percorridos em 3005 horas obrigatórias. Não há as familiares disciplinas, mas *eixos temáticos* que organizados em espiral permitem retornar aos diferentes *temas* que os compõe. Há pretensão de integrar a formação geral, específica e pedagógica do professor desde o primeiro período letivo.

Nos eixos temáticos, dorso principal da organização curricular, conteúdo específico de ciências, matemática e linguagens são pretensamente trabalhadas em associação a outros assuntos como sociedade, cidadania, meio ambiente. É materializada na organização curricular do curso de Licenciatura Integrada aspirações da chamada ciência pós-moderna de integralizar, reconectar, *religar os saberes*.

Não é só de discursos críticos sobre formação de professores e das intenções da ciência pós-moderna em *religar* teoria e prática que é forjada a Licenciatura Integrada. Ocorre também que o curso é criado em um momento da História do Brasil, no qual as universidades federais receberam incentivos financeiros do Governo Federal através do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI.⁸, conforme o objetivo do programa abaixo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características

⁵ IEMCI, 2012, p.12

⁶ Ibid.

⁷ Sobre o currículo do curso falarei precisamente em outra parte do texto.

⁸ As materialidades dos enunciados, por mim selecionados, aparecerão no texto com a formatação a seguir, salvo os negritos/ítmicos/fontes utilizados pelo próprio artefato.

particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (REUNI, 2007).

O REUNI aparece nesse contexto como uma estratégia que supostamente irá minimizar as discrepâncias de acesso das diferentes camadas sociais ao ensino superior e da qualidade do ensino. Isto quer dizer que, em 2007, no Brasil, predominantemente, as classes médias e altas teriam acesso ao nível superior na educação. Situação pouco favorável para um país como o Brasil que desejava boa imagem e credibilidade na política internacional (para fins de comércio e investimentos). Pelo REUNI, o governo alcançou o aumento das vagas nas Universidades Federais, incentivando a criação de cursos que pudessem “proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares”⁹.

Desejando ampliar não só a quantidade, mas também a diversidade das classes sociais que ingressam nas universidades, o Governo investiu massivamente no que ele próprio chamou de “Democratização da Educação”. Estou familiarizada com as críticas a respeito da expansão acelerada do ensino superior e a criticada precariedade do ensino atrelada ao aumento da demanda. No entanto, é na empreitada de alavancar os índices da educação, dando acesso à educação superior que o curso de Licenciatura Integrada encontra condições de aparecimento.

Isto é, a fim de monitorar a demanda, qualidade e aproveitamento da educação, o governo brasileiro assumiu uma lógica em que é preciso avaliar primeiramente para a partir dos dados gerados a respeito da situação, melhorar as dificuldades e (claro) os índices. Para tanto, implantou diferentes avaliações em larga escala para os níveis de ensino, como a PROVA BRASIL para o Ensino Fundamental. Nesta época, também, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM tornou-se obrigatório para ingressar nas Instituições de Ensino Superior/IES.

A avaliação em larga escala é entendida aqui como um *exame*¹⁰, no sentido de que é um instrumento de poder para controle e normatização de um modelo social e de modos de vida condizentes com o modelo. Tais exames avaliativos referenciam um modo de ser aluno e professor supostamente ideais: os comportamentos que devem ter, os conteúdos que devem dominar, as habilidades e competências que são imprescindíveis para que o desempenho seja

⁹ BRASIL, 2007.

¹⁰ Resende (2015) pensa o termo junto com Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*: um instrumento de poder, que constrói dados, documentos, arquivos que produz um saber sobre (neste caso) os alunos e garante o poder disciplinar sobre o corpo-pedagógico. O exame é entendido, aqui, como uma avaliação educacional que fabrica políticas para o controle dos indivíduos e regulamentação da população.

considerado adequado, no caso do Brasil, ao modelo social Neoliberal¹¹, onde o acúmulo de bens, de títulos, de conhecimentos é conquistado sob uma desenfreada concorrência para saber quem cabe mais nos moldes da norma.

Neste cenário, não só os resultados nacionais, como também os *rankings* que comparam os índices de aproveitamento na educação entre os países se tornaram importantes para justificar políticas públicas para educação que vão desde a expansão do número de vagas para acesso ao Ensino Superior aos conhecimentos que mais importam no currículo da educação básica.

Com a média geral de 401 pontos, o Brasil ficou atrás de países como Bulgária, Romênia e os latino-americanos México, Chile e Uruguai. Fica à frente apenas da Colômbia, Kazaquistão, Argentina, Tunísia, Azerbaijão, Indonésia, Albânia, Catar, Panamá, Peru e Quirguistão. O país ficou bem abaixo da média da OCDE, de 496 pontos. Os cinco melhores colocados são China (Xangai), com 577 pontos, Hong Kong, com 546, Finlândia e Cingapura, com 543, e Coreia do Sul, com 541. (SITE G1, 07 de dezembro de 2010).

O Brasil ficou em 54º lugar no ranking de 65 países do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa), que testa os conhecimentos de alunos de 15 anos. Em uma escala de zero a 6, a média obtida pelo País em 2009 equivale ao nível 2 em leitura, 1 em ciências e 1 em matemática. (SITE IG, 07 de dezembro de 2010).

Não à toa, as três disciplinas avaliadas no PISA são: ciências, matemática e linguagem. Esta tríade é dita como imprescindível para o desenvolvimento econômico de um país, pois sem ela não há como produzir futuros profissionais capazes de alavancar a produção científica e tecnológica almejada pela lógica de produção/consumo atual. Não se trata só de produzir conhecimento científico, mas também de produzir produtos e serviços consumíveis pela população, gerando lucros e rendas.

Melhorar o posicionamento do país no PISA é uma meta que perdura até hoje. O Brasil continua buscando alavancar seus índices e para isso segue uma das instruções mais básicas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE: aprender com as políticas de países que nomeadamente estão “dando certo” na educação.

Avaliação em larga escala, como o PISA, é um meio de constituição de subjetividades individuais e coletivas sobre o que é uma educação que “dá certo”. É uma forma de estabelecer

¹¹ Sociedade que, embora seja padronizada no modelo mercantil “não é normalizada, nem disciplinada pelo valor e pela forma, mas pela concorrência que, no nível individual é exercida pela liberdade e, ao mesmo tempo, atingida pelo exame que controla a dinâmica da concorrência na população” (RESENDE, 2015, p. 305).

comparações, consertar desvios, classificar os melhores alunos e excluir os piores¹². É uma maneira de padronizar alunos como produtos pré-moldados e os desempenhos em padrões a ser, ou não, seguidos. É, também, um instrumento para validar ações pedagógicas, modos de ensinar e de ser professor, uma vez que é atribuído (muitas vezes) aos professores o bom produto final (leiam-se alunos e/ou educação).

Ao sabor destas condições do momento histórico, o curso de Licenciatura Integrada justifica sua proposição a partir de uma discussão que aponta para a propalada má formação de professores pedagogos e especialistas como (uma das) causa dos resultados gerados pelas avaliações internacionais tidos como insatisfatórios.

Por outro lado, ao se formarem para o exercício do magistério, os professores – tanto os pedagogos quanto os licenciados específicos em cursos tradicionais - não são expostos aos conteúdos específicos que irão ensinar. Isto causa enorme malefício pedagógico, posto que os fazem *reproduzir as mesmas técnicas de ensino às quais foram expostos*, cultivando a mesma negligência, o mesmo desinteresse e irresponsabilidade que decorrem da falta de conhecimento específico sobre matemática e ciências, reiniciando o ciclo. (IEMCI, em 2012).

O que os exames avaliativos estão normatizando na educação? O que as avaliações em larga escala estão ditando como o desejável nos modos de ensinar e aprender? O domínio do conteúdo específico das disciplinas ciências e matemática é um dos padrões exigidos para uma educação dita satisfatória. Os exames têm contribuído na dispersão de um discurso que acusa a não excelência em conteúdo específico como causa do “enorme malefício pedagógico” que assola a educação básica brasileira, a retendo em baixas colocações nos *rankings* educacionais.

O curso de Licenciatura aponta o desejo de ajudar a mudar esta criticada realidade e sugere a busca pela semelhança das políticas públicas educacionais brasileiras com as políticas finlandesas, país que têm liderado os *rankings* gerados em exames como o PISA. A educação na Finlândia é propalada como inovadora pelos saberes construídos sobre os alunos e sobre o sistema educacional aos quais pertencem, pois, os alunos finlandeses têm comportamentos, saberes e habilidades que supostamente estão adequados à sociedade Neoliberal. Este enunciado é dispersado tanto em documentos oficiais quanto, por exemplo, no projeto do curso de Licenciatura Integrada, assim como na imprensa popular, como se vê abaixo:

¹² RESENDE, 2015.

A falta de preparo de profissionais docentes e a falta de estrutura escolar explicam porque **os alunos brasileiros não aprendem, não lêem nem escrevem e muito menos pensam de modo lógico, independente e projetivo**. *Enquanto os finlandeses – que têm o melhor sistema de educação e, por isso, os melhores alunos do mundo – investem na resolução de problemas complexos desde os anos iniciais de escolaridade (como organizar um empreendimento ou adaptar uma matéria prima a certa tecnologia, por exemplo...), os alunos brasileiros apenas repetem o que leram: nada criam porque não pensam sozinhos.* (IEMCI, em 2012).

O ensino específico de lições, como uma hora de história na parte da manhã e outra de geografia à tarde, já está sendo retirado de escolas voltadas aos jovens com mais de 16 anos da cidade. Elas estão sendo substituídas por tópicos multidisciplinares que os finlandeses chamam de "fenômeno". Num curso profissionalizante, por exemplo, um aluno tem aulas como "serviços de cafetaria" com elementos de matemática, línguas (para ajudar a atender clientes estrangeiros), desenvolvendo também competências e habilidades de comunicação. Da mesma forma, assuntos de cunho mais acadêmico, como União Europeia, podem reunir conteúdos de economia, história (dos países envolvidos), línguas e geografia. (SITE, O GLOBO, 26 de março de 2016).

Ora, a escola não é apenas um espaço onde se “repassam” conhecimentos e códigos necessários para se viver no mundo. É lugar onde as pessoas aprendem o que o mundo espera delas (normas) e como podem alcançar tais objetivos. Ensinam-se números/operações e geometria em matemática não para ampliar concepções de número, espaço e tempo, não para desenvolver um objetivo estético e desinteressado do lucro e da utilidade, ou apenas para deleitar-se com uma perspectiva inesperada¹³.

Os conteúdos de matemática, como a álgebra, estão presentes na formação de professores e alunos (desde o ensino fundamental) como o código que permitirá uma presumível livre gestão de si e das finanças na sociedade Neoliberal. Dominar os conteúdos específicos de matemática é um dos vieses possíveis para o indivíduo “arranjar um emprego” e “contribuir” com a sociedade em que vive (leia-se participar da máquina do capital).

Se é através da interdisciplinaridade, do trabalho pedagógico organizado por temas centrais e da integração entre as diferentes áreas de conhecimento para solução de problemas simples e complexos da vida cotidiana que o curso de Licenciatura Integrada investe, a exemplo da Finlândia, a inovação em relação aos demais cursos que formam professores, por que a

¹³ NUCCIO, 2016.

propalada integração gira em torno, principalmente, dos conhecimentos chamados de científicos? Onde estão nos currículos outras formas de saberes tradicionais, religiosos, estéticos e artísticos para integração?

Acontece que Licenciatura Integrada é criada em um tempo no qual as Universidades são orientadas a propor cursos para aumentar significativamente o acesso da maioria da população brasileira ao ensino superior. É também um momento no qual as diretrizes que normatizam tais orientações apontam os resultados nas avaliações nacionais e internacionais como ponto de partida para as proposições. Há necessidade de formar, não só mais professores, como também professores melhores.

Desse modo, ciências, matemática e linguagem formam o núcleo disciplinar da proposta do curso, uma vez que são as áreas de conhecimento avaliadas internacionalmente¹⁴ e tidas como básicas para processo de escolarização que visa garantir a continuidade dos estudos dos indivíduos, os transformando em profissionais capacitados para atender áreas estratégicas ao enfrentamento de dificuldades/problemas/demandas sociais/econômicas.

Consciente de suas limitações em sua Proposta de Expansão, a UFPA resolve empenhar esforços nos seguintes eixos:

- Consolidação de cursos de graduação já implantados no Interior do Estado e criação de novos, principalmente de licenciaturas (com foco em Matemática, Ciências e Letras), com aumento significativo da oferta de vagas;
- Criação de cursos de graduação na Capital, em áreas de conhecimento ainda não atendidas;
- Criação ou expansão de Programas de Pós-Graduação em áreas estratégicas de interesse regional (PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA UFPA)

Segundo a proposição da UFPA (para o curso de Licenciatura Integrada), o primeiro eixo traduz o compromisso da instituição com a formação de professores em nível superior para a educação básica, já o segundo e o terceiro eixos indicam a preocupação com a formação voltada para outras necessidades regionais, referentes a outras áreas do conhecimento. (PUBLICAÇÃO ACADÊMICA, Revista Amazônia, em Jan-Jul de 2016).

¹⁴ Sobre a relação das avaliações e do currículo do curso de Licenciatura Integrada falarei na próxima seção do texto.

A educação em ciências e matemática engendra, continuamente, por meio de diferentes técnicas, os modos de vida desejáveis aos indivíduos e a população. São por meio de conteúdos, como Corpo Humano e Saúde, que padrões estéticos são eternizados em livros didáticos, imagens e brinquedos, subjetivando indivíduos para o alcance do corpo ideal, do cabelo ideal. É na escola que aprendemos desde cedo o que é supostamente um corpo saudável e onde ele vive: em lugares com ar puro e saneamento básico.

Não ensinamos o corpo humano para ser experimentado, não ensinamos o corpo humano para ser naturalizado e valorizado pelas suas diferenças, ou aceito por suas construções estéticas. Mas, certamente, ensinamos o corpo humano em uma lógica educacional e cultural que o normaliza. Tal lógica vem servindo aos interesses econômicos e desenvolvimentistas, principalmente. Deste modo, as exigências nacionais e internacionais para o ensino superior criam condições para que o curso de Licenciatura Integrada proposto pelo IEMCI tenha um núcleo curricular voltado para a educação em ciências, matemática e linguagens.

É neste cenário histórico, que o curso chega no município de Ponta de Pedras, no Marajó. Marajó é um arquipélago politicamente pertencente ao estado do Pará e geograficamente localizado na maior bacia hidrográfica do mundo: a Amazônia. Basta uma rápida pesquisa na internet para saber que os números sobre o desenvolvimento humano e educação vinculados a esta região do país não são tidos como favoráveis. Sobre ela, é recorrente ouvir que há ausência de professores capacitados para atuar nas escolas públicas da região, e por isso ganha destaque a seguinte notícia:

UFPA leva graduação pioneira a Ponta de Pedras

Com apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas, instituição privada sem fins lucrativos e reconhecida como de utilidade pública em todas as esferas governamentais, o curso de “Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens” chega a Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó, distante cerca de 40 km de Belém (de avião). A graduação, pioneira na cidade, foi levada pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará quarenta pontapedrensesesque vão multiplicar o conhecimento adquirido a aproximadamente 4 mil alunos do ensino fundamental. (Perfil da Academia Amazônia – UFPA, em 20 de fevereiro de 2015)

A fundação Carlos Chagas¹⁵, em parceria com as universidades e seus institutos, financia cursos, bolsas e pesquisas que fomentem o ensino, a pesquisa e extensão com vistas de melhorá-los em locais tidos como poucos desenvolvidos e dar acesso à educação a grupos chamados de minoritários da sociedade.

Em Ponta de Pedras, a fundação financia o curso de Licenciatura Integrada, ao longo de três anos, para que professores atuantes da educação básica tivessem a oportunidade de fazer uma graduação na sua área de atuação. A interiorização das universidades, em 2010, já não era novidade. É a proposta de integração entre as diferentes esferas da formação do professor (geral, específica e pedagógica) com os temas, assuntos e conteúdo que circunscrevem o universo do ensino fundamental que propõe a Licenciatura como pioneira e inovadora para a região tida como pouco desenvolvida, sendo supostamente necessário que os indivíduos sejam alfabetizados científica e matematicamente a fim de contribuir com o crescimento econômico e social do lugar¹⁶.

Entre tantas histórias que poderiam ser contadas sobre a implantação do curso de Licenciatura Integrada penso que esta visão, sobre o que acontecia nas políticas educacionais para o ensino superior, na época em que o curso foi criado, faz aparecer o viés econômico e desenvolvimentista aos quais (também) responde a criação de um curso de licenciatura que propõe a educação em ciências e matemática como foco principal na formação de professores generalistas que ensinarão crianças do ensino fundamental (e na Educação de Jovens e Adultos/EJA) .

Além disso, penso que ao dar a ver as condições de aparecimento do curso não assumo um posicionamento sobre às críticas feitas pelo projeto a respeito da formação de professores pedagogos e especialistas. Isto é, junto com o curso de Licenciatura Integrada, por meio do REUNI, outros cursos, de outras áreas de conhecimento foram propostos. Onde havia suposta demanda e necessidade social, as universidades se propuseram a criar opções, respostas, outros modos de enfrentar os propalados problemas. Assim, julgo colocar em evidência o exercício de um saber-poder do IEMCI/UFPA na criação do curso de Licenciatura Integrada.

¹⁵ Para saber mais sobre a fundação: <https://www.fcc.org.br/fcc/>

¹⁶ Além do site do IDEB, no <https://www.ibge.gov.br> é possível observar a materialidades destes ditos a partir de dados estáticos sobre a região do Marajó.

EFEITOS (IM) PREVISÍVEIS DE UM CURRÍCULO

Mas essa aventura conduz até onde não se havia previsto, à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um eterno devenir: uma permanente metamorfose.

Jorge Larrosa

Quadros, carteira, aulas, mestrado, professor... Com quantos nomes se (des)constrói uma sala de aula? Uso de minha caixa de ferramentas teóricos, história e trajetória. Além disso, há ditas verdades em que espero sustentar o meu ideal de escola. Mas o acaso derrubou minha caixa e, uma vez aberta, as ferramentas começam a me escapar. Não as controlo, sou impelida a outro lugar. Aos poucos vou (re)definindo formas, fronteiras e as possibilidades do pensar. E neste trabalho, outrora enquadrado e marcado, vejo discursos que não havia sequer imaginado. Modos de pensar e de agir que nos produzem. Subjetividades e fugas que produzimos. Entre tantos caminhos crio um encontro com os efeitos nos modos das professoras pensarem o currículo.

Assumo que currículo não é somente o acúmulo de conhecimentos selecionados para formar pessoas, mas também tudo aquilo que está envolvido no que somos e no que nos tornamos, ou seja, nossa subjetividade¹⁷. Em tudo que nos envolve há mais do que disciplinas escolares, livros e comportamentos adequados. Abrange as diretrizes, instituições e normas da educação. Como documento, o currículo seleciona as explicações sobre o mundo natural, a história e a sociedade, visando formar um determinado tipo de pessoa.

Isto porque, é por meio da seleção de conhecimentos a qual fomos expostos que pensaremos e falaremos sobre nossos corpos, experiências do cotidiano, relacionamentos e condutas sociais. Mais que um documento que (re)apresenta o mundo das coisas, o currículo fabrica este mundo, as próprias coisas, e a modalidade das relações entre as coisas ao falar sobre elas.¹⁸

Assim, currículo é norma, é saber e poder. É prática discursiva não discursiva. Fabrica nossa subjetividade e modos de viver. É força produtora de pensamentos, movimentos e lugares a serem ocupados pelos sujeitos que se identificam com ele. No seu interior não será qualquer conteúdo disciplinar admitido, tão pouco qualquer verdade sobre o mundo reforçada, mas

¹⁷SILVA, 2007.

¹⁸CORAZZA, 2001.

conhecimentos/verdades que corroboram com o modo de ser que o currículo almeja produzir. Para cada currículo forjado há um sujeito no entremeio das ditas verdades sendo pensado.

Neste lugar, questiono o que quer um currículo que se identifica como um projeto de formação profissional diferenciada? O que quer um currículo que se lança à empreitada de romper com o ciclo vicioso presente nas formações de professores pedagogos e especialistas?¹⁹

O currículo do curso de Licenciatura Integrada é um currículo que anuncia desejar formar um tipo de professor capaz de integrar conhecimentos pedagógicos ao conteúdo específico e as diferentes visões de mundo, evitando o “cerceamento e a dissociação do conteúdo e de suas relações”²⁰. Este professor difere dos demais, pois supostamente carrega consigo conhecimentos necessários para “buscar realmente enfrentar os problemas existentes de ensino e aprendizagem”²¹.

Mais do que um profissional autorizado a atuar em turmas de ensino fundamental e educação de jovens e adultos, o currículo do curso de Licenciatura Integrada cria o lugar de sujeito a ser ocupado pela identidade do professor tido como apto para lidar com a famigerada situação do ensino no Brasil - que não está dando conta de formar profissionais para atuarem na produção científica própria de países desenvolvidos e melhorar a qualidade de vida do povo brasileiro²².

Pensando com Foucault (1993), a identidade do sujeito não é uma característica pessoal. Também não é um ideal a ser alcançado. Tampouco diz respeito a atributos que porventura possam ser considerados advindos da essência (para professores a chamada vocação). A identidade do sujeito é um lugar vazio e historicamente determinado, cujo diferentes indivíduos podem ocupar. No caso do currículo do curso de Licenciatura Integrada, este lugar, esta identidade é a do professor integrador.

¹⁹O projeto do curso de Licenciatura Integrada chama de “ciclo vicioso da formação” (IEMCI, 2012, p. 17) a tendência dos professores em reproduzir as mesmas técnicas de ensino às quais foram submetidos, uma vez que não são expostos ao conteúdo específico que irão ensinar, ou não desenvolveram conhecimentos pedagógicos necessários para se envolver com as questões da educação, deixando para os professores do ensino fundamental toda a responsabilidade pelo mau desempenho dos alunos brasileiros em linguagem materna, matemática e ciências.

²⁰IEMCI, 2012, p. 14

²¹A respeito dos “problemas existentes no ensino aprendizagem” (IEMCI, 2012, p.12), o projeto do curso baseado em avaliações de larga escola como, por exemplo PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos - aponta que os alunos brasileiros não sabem interpretar textos e resolver problemas matemáticos, prejudicando até mesmo a avaliação do ensino de ciências, uma vez que não possuem a base para construir conhecimentos e desenvolver o raciocínio.

²²IEMCI, 2012

O professor integrador é produzido por um currículo que, forjado por discursos e seus enunciados, fabrica o mundo das coisas, a chamada realidade, na qual o indivíduo se reconhece. Em virtude de sua discursividade, os currículos marcam indivíduos, os identificando como o sujeito que pretende fabricar, produzindo assim, aquilo que se deve saber e também aquilo que se pode exercer. É na produtividade discursiva que os desejos²³ (de ser e de como ser professor, por exemplo) pelos quais lutamos são produzidos. Também são produzidas as verdades pelas quais selecionamos, proibimos, transgredimos, criamos...

Desse modo, são práticas discursivas e não discursivas que fabricam nossos modos de ser e de viver, das quais não conseguimos escapar totalmente. Práticas que nos são impostas por um emaranhado de relações, pelas quais os discursos apoiam, proíbem e excluem uns aos outros num jogo social que nos assujeita.

Por estes motivos, um currículo, seja escolar, midiático ou religioso circula por todo tipo de relação de poder, se multiplica, conecta, formando redes²⁴, que ora dizem as regras para ser família, ora as regras para ser sociedade e ora as regras para ser professor. Para tanto, em um currículo, diferentes enunciados estão em funcionamento, subjetivando os indivíduos e os posicionando no lugar de sujeito fabricado.

Isto porque, os enunciados estão na transversalidade das coisas ditas, nos significados de frases e proposições²⁵. Estão também naquilo que não é dito, nos modos de organizar o tempo e espaço da sala de aula, no uniforme usado por alunos e professores, nas fichas de avaliações. A medida que se dispersam, se relacionam com outros enunciados de discursos e formações discursivas diferentes, atravessando pessoas nos seus modos de pensar e agir no mundo.

Por este viés, a identidade do professor integrador trará consigo as verdades que o capturaram para este lugar/posição de sujeito. Além disso, trará as discontinuidades que as relações entre os enunciados que o atravessam provocam. Transitando entre conhecimentos, discursos e cultura, os efeitos do currículo serão sempre abertos, fazendo mais do que se propunha, criando o que não se havia previsto²⁶.

²³ TEMPLE, 2013.

²⁴FOUCAULT, 2008.

²⁵ FISCHER, 2012.

²⁶CORAZZA, 2012.

Na produção do professor formado pelo currículo da Licenciatura Integrada, um dos discursos que o identifica é o discurso científico. Na Modernidade, principalmente com a Segunda Guerra Mundial e a corrida armamentista, a ciência, com métodos e procedimentos de experimentação, ganhou estatuto de descobridora da verdade sobre a chamada realidade que nos cerca. Através da ciência, não só pretensamente se entende o mundo natural, como também se o domina.

Como as plantas crescem? Por que chove? Por que existem diferentes estações ao longo do ano que modificam a paisagem? Por que em determinadas épocas do ano os rios estão mais cheios, e em outras mais seco? Por que adoecemos? Como nascemos?

Facilmente as respostas para essas perguntas “brotam” na mente. Somos capturados para explicações que, aparentemente, são óbvias e podem ser reproduzidas em qualquer lugar do mundo. Afinal, a ciência presumivelmente (re)conhece o funcionamento do mundo natural e a relação humana com ele por meio de leis que ditam regras em qualquer lugar do universo.

As ditas verdades sobre o mundo natural; os métodos de experimentação e análise - que separam os problemas uns dos outros e os fragmenta em quantas partes forem possíveis para melhor apreendê-lo²⁷; as instituições acadêmicas - que legitimam os conhecimentos produzidos pela ciência – são algumas formas de controle do discurso que produz o saber científico e “descobre” o que estava antes supostamente escondido na escuridão da ignorância.

Na sociedade contemporânea, este saber está presente em todos os currículos escolares, uma vez que é atribuído ao processo educativo o poder de iluminar mentes, tirá-las da chamada ignorância, e através da experimentação/análise, chegar ao conhecimento²⁸. O discurso científico associa-se ao discurso pedagógico para exercer a prática de que é por meio do processo educativo que as pessoas alcançam o conhecimento, o que as trará não só ascensão econômica, como também melhoria da qualidade de vida e progresso social.

A educação em ciências e matemática comparece ao longo do projeto da Licenciatura Integrada como peça fundamental da materialização do enunciado de que ciência é progresso e progresso é melhoria de vida. Este enunciado funciona também por meio de propagandas, rankings educacionais e premiações que classificam proposições pedagógicas como inovadoras desde que relacionem a aprendizagem do conteúdo específico às tecnologias e ao trabalho.

²⁷DESCARTES, 2013

²⁸GALLO, 2015.

Diferentes pessoas, em diferentes lugares se identificam com esse discurso. Isto as marcam de tal modo que os ditos e não ditos que relacionam ciência e processo de escolaridade/educação/currículo passam a “fazer sentido” e tornam-se uma verdade.

No currículo do curso de Licenciatura Integrada, vimos este enunciado se relacionando com outros como peças que se montam para formar o professor integrador. São os enunciados em funcionamento que marcam o indivíduo em sua materialidade, subjetivando os modos de ser professor, de se comportar, de selecionar, de pensar, de falar, enfim, o seu trabalho na educação.

Deste modo, importa-me perguntar: que enunciados estão presentes na produção do professor integrador? Que artefatos os põem em funcionamento? Que lugares são produzidos para os professores egressos? Que efeitos criam nos modos dos professores egressos pensarem o currículo? Que experiências são apagadas pelos significados das palavras usadas pela ordem do discurso para falar sobre a formação do professor? Que outros modos de escrever e pensar a prática pedagógica são possíveis?

É preciso afirmar que é neste tempo e neste lugar que o professor integrador está sendo produzido, não noutra, pois os enunciados que o marcam estão irrompendo e criando a história do presente. Não só na proposta curricular do curso de Licenciatura Integrada, como também em outros artefatos - textos acadêmicos, legislações, na fala dos professores, imagens, reportagens, redes sociais – são materializados os enunciados que constroem o jogo de forças heterogêneo, ambivalente, descontínuo que atravessa o indivíduo em formação.

É com essas noções de discurso, currículo e identidade, que descrevo o enunciado referente à figura do Brasil incompetente em formar mão de obra para produção da ciência, e que constrói a prática de que **é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica**. Tal enunciado é central para justificar a proposição do curso de Licenciatura Integrada e pensar o currículo que forja a identidade do professor integrador, tal como se apresenta nas considerações gerais sobre o curso, descritas a seguir:

O principal teste educacional do mundo – do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA – revelou que o Brasil precisa de uma reforma radical no ensino de ciências e no ensino fundamental.

Com base nesta avaliação, creditada no mundo todo, e desejando levar em conta a situação – sobejamente conhecida – de fracasso do ensino fundamental brasileiro, principalmente nas escolas públicas, a partir dos anos iniciais de escolaridade, o Conselho Nacional de Educação – CNE

–, em seus Simpósios e Audiências Públicas, pela voz dos seus conselheiros, passou a estimular as instituições universitárias a pensarem sobre ‘**o que fazer para melhorar tal ensino**’, **ousando propor soluções e desenvolver projetos experimentais de ensino diferenciado/formação profissional diferenciada**, tendo em vista a superação da ineficiência e da ineficácia científico-pedagógica observada.

É difícil avaliar o ensino de ciências *per se*, porque os resultados dos exames nacionais e internacionais do ensino brasileiro são preocupantes também em **leitura (língua materna)** e em **matemática** que, como bem se sabe nos meios educacionais, é **o básico do processo de escolaridade** para o alunado poder avançar, subseqüentemente, em qualquer nível. Esta é, sem dúvida, a **base** para que se possam construir conhecimentos, desenvolver raciocínios, conhecer a realidade e melhorar a qualidade de vida cidadã do povo brasileiro. (IEMCI, 2012)

O PISA é produto de um coletivo que reúne mais de trinta países com o objetivo de desenvolver melhores políticas públicas para melhoria da qualidade de vida e que se chama (por que, não?) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, vulgo OCDE²⁹. Essa corporação entende que uma educação de sucesso é aquela em que se obtém desempenho equalizado (no PISA, claro!) entre estudantes de diferentes condições sociais. Em outras palavras, pretensamente, o fator econômico-social não pode ser um determinante no desempenho do aluno. Sabemos que ele (ainda) é. Sigamos:

Uma das consequências do descuido observado com o ensino da *língua materna*, de *matemática* e de *ciências*, neste País, é que o futuro da produção científica brasileira está sendo comprometido. Este é, sem dúvida, um quadro preocupante num mundo que se torna dia a dia mais tecnológico e mais globalizado. Isto significa que se está aumentando a distância intelectual dos brasileiros em relação aos países desenvolvidos. *Na Finlândia, 4,5% dos alunos são capazes de resolver problemas de elevado nível de complexidade, no Brasil, zero.* Isto é muito significativo e precisa de atenção. (IEMCI, 2012).

O enunciado de que **é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica**, materializado nestes trechos do projeto do curso, é posto em funcionamento tanto pelo discurso econômico quanto pelo discurso científico. Não podemos nos esquecer que nestes discursos “país desenvolvido” é aquele que tem crescimento do capital econômico a partir do avanço científico.

Na empreitada desenvolvimentista, o discurso pedagógico associa-se ao discurso econômico e científico através da ideia de que a educação é a solução para alavancar o tal desenvolvimento

²⁹ Para continuar pensando sobre, visite: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

e o professor agente da mudança social (leia-se econômica!). Nesta formação discursiva, materializada em dispersões baixas, habitam ditos sobre o desempenho da educação brasileira e o que se precisaria vencer para a educação alavancar o tão desejado desenvolvimento do país.

Materialidade 1 - Ranking Educação

Em ranking da educação com 36 países, Brasil fica em penúltimo

Por André Fuentes
 © 15 fev 2017, 09h09 - Publicado em 30 abr 2014, 08h00



Fonte: Veja

(SITE VEJA, em 15 de fevereiro em 2017).

De acordo com a organização (OCDE), estudantes com melhores performances na área financeira têm mais chances de saber economizar, de completar o ensino universitário e de encontrar um emprego com maior qualificação. (SITE BBC, em 31 de maio de 2017).

Existe um fenômeno em educação chamado "a maldição dos recursos" que mostra que as economias cuja base são os recursos naturais - como as que dependem em grandes reservas de petróleo - têm uma tendência a performances ruins no setor de educação. Países do Oriente Médio podem ser citados como exemplo. Como motivar uma pessoa que espera ser rica independente de seus resultados na escola? (SITE BBC, em 01 de janeiro de 2017).

Os resultados das avaliações educacionais em larga escala, o *ranking* que compara estes resultados entre países de realidades natural e social diferentes, a baixa eficiência, pela falta de mão de obra, da produção científica brasileira e a exigências (inter)nacionais feitas ao Brasil para que se mantenha na produção econômica são algumas das condições que possibilitam a emergência e circulação de enunciados que falam da necessidade de formar professores para atuação científico-pedagógico.

Esta teia formada pelo entrelaçamento dos discursos econômico, social, científico e pedagógico anuncia a ineficiência científico-pedagógico, dispersando e repartido nas notícias de jornais, nos textos legislativos e acadêmicos a localização do Brasil como menos produtivo em comparação a outros países. O enunciado também comparece nos dados de pesquisas que situam a pobreza material e a desigualdade social (expressa usualmente na forma de índices, como o IDH), como consequência da falta de produtividade e defasagem científica e tecnológica do país.

Por que ainda se pensa a educação dentro de uma lógica primordialmente econômica? Somente pensamos e planejamos, avaliamos e escrevemos sobre/para currículos que (re) produzem os interesses do capital? Onde estão as outras práticas que pulsam e pulverizam saberes, poderes, sujeitos no currículo escolar?

A lógica utilitarista que paira sobre a educação³⁰ atual força objetivos que atendam a produção e ao lucro. Currículos são construídos de maneira que os conhecimentos e conteúdos que os formam sirvam para produzir profissionais que caibam nos moldes da sociedade Neoliberal. Prioriza-se no ensino de ciências sobre a Terra e o Universo, por exemplo, “respostas corretas” almejadas pelos exames avaliativos e não a livre curiosidade dos alunos.

Me remeto ao argumento de Nuccio (2016) quando este diz que não podemos mensurar a importância de um museu (ou de filme) pelo sucesso de sua bilheteria. Não se pode mensurar a importância de um saber pela sua utilidade na produção de riquezas materiais. Ensinar ciências e matemática diz respeito a mobilizar o intelecto para o inesperado, o incerto e para a produção estética do indivíduo. Reduzir o ensino a possível utilidade no enfrentamento da

³⁰Nuccio (2016) nos alerta para a forma utilitarista com a qual tem sido tratada a educação para a literatura e ciências. Em ensaios apaixonados pela arte de conhecer, ele questiona a inutilidade dos saberes, textos, pesquisas que não possuem fins lucrativos diretos e imediatos. Indaga, constantemente, se não foi a paixão pela curiosidade de espíritos desapegados da ordem econômica que proveram as mais incríveis criações da arte e da ciência.

pobreza material e desigualdade econômica é reduzir o indivíduo a uma peça no jogo das produções e profissões modernas.

Pensado para responder demandas trazidas pelos dados gerados por avaliações em larga escala, generalistas e comparativas, que servem a corporações econômicas, o currículo do curso de Licenciatura Integrada é mais um componente na rede de práticas que vitalizam a perspectiva desenvolvimentista da educação ao pensar o professor integrador como peça necessária para vencer a suposta problemática científico-pedagógica. Daí a ideia de formar um professor que investe numa educação do futuro e para o futuro dos alunos, movendo o que chamamos de máquina produtiva da sociedade, por meio do acesso a conhecimentos técnico-científicos.

Diante disso, me confere perguntar: a educação trabalha para ensinar coisas às pessoas, ou a futuros profissionais? O enunciado de que **é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica** comparece nos currículos que entremeiam a formação do professor integrador delimitando, também, nos oito dos doze itens que compõe os princípios para definição dos eixos temáticos no componente curricular específico do curso de Licenciatura Integrada. Estes itens estão diretamente relacionados à aquisição e domínio de conteúdos científicos, bem como de estratégias que podem ser atribuídas às ciências como a permanente associação entre ensino-e-pesquisa.

São eles (IEMCI, 2012, p. 31-32): 1) integração de conteúdos ditos pedagógicos e científicos, primando por conteúdos socialmente significativos; 2) indissociação entre teoria-e-prática, conteúdo-e-forma, ensino-e-pesquisa; 3) desenvolvimento de familiaridade com os fundamentos dos conteúdos científicos a serem ensinados, de maneira a buscar compreensão dos conceitos a serem trabalhados com os estudantes; 4) adoção de abordagens CTSA, de modo predominante na formação docente, tendo em vista, prioritariamente; 5) ênfase na educação ambiental, na educação social e na biodiversidade, como transversalidade; 6) desenvolvimento de propostas de iniciação científica para crianças e jovens desde os primeiros anos de escolaridade; 7) integração dos conhecimentos científicos com outras formas de conhecimento; tratamento interdisciplinar dos conceitos integradores das Ciências e da Matemática;

Outras formas de conhecimento, de experimentar o mundo, de viver e produzir na sociedade não compõe o núcleo central de investimento na formação do professor integrador. Este constitui-se prioritariamente como profissional do conhecimento científico responsável por propagar/repassar/instruir a partir dos códigos e linguagens da ciência, visando, nesta

perspectiva, colaborar com o desenvolvimento do país e melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Uma das consequências do descuido observado com o ensino da *língua materna*, de *matemática* e de *ciências*, neste País, é que o futuro da produção científica brasileira está sendo comprometido. Este é, sem dúvida, um quadro preocupante num mundo que se torna dia a dia mais tecnológico e mais globalizado. Isto significa que se está aumentando a distância intelectual dos brasileiros em relação aos países desenvolvidos. (IEMCI, 2012).

São nos primeiros anos de escola, no ensino fundamental, que começam a ser formados os profissionais do amanhã. Esses cidadãos serão os responsáveis pelo desenvolvimento social e crescimento econômico do país no futuro. Já pensou na responsabilidade?

Como o próprio nome já diz, o ensino fundamental é a fase mais importante da vida da criança, na qual ela receberá todos os conceitos educacionais, os fundamentos. Nesse período, a criança é preparada para ser um cidadão ético e um profissional competente. Se ela tem isso desde a base, vai longe e será um grande profissional. (SITE G1.GLOBO, em 29 de maio de 2017).

Mas essas crianças, professora, que eu vejo que serão o futuro de amanhã, até mesmo na minha turma eu posso está preparando um professor, um juiz, um médico é dessa forma que eu vejo hoje. Antes eu não via dessa forma, então hoje eu sou preocupada com a educação. (Professora Integradora, em entrevista).

Essa educação antecipatória, projetiva, calcada na expectativa e tentativa de controle de um incerto futuro, a um só tempo, desloca o sujeito da educação, o estudante, reposicionando-o como o profissional do amanhã - *um professor, um juiz, um médico* - e convoca para compor o currículo saberes supostamente necessários para atender essa prenunciada demanda profissional do porvir, elegendo, portanto, como princípio orientador da Educação Básica aquilo que na literatura se convencionou chamar preparação para o mundo do trabalho.

A pergunta que fica no ar é: Quem educa para o hoje? A quem temos entregado a educação dessas novas gerações que dia a dia adentram as salas de aulas com seus *smartphones*, contas no *Facebook*, *Whatsapp*, *Twitter*, *Youtube*? Parece que a preocupação com o futuro nos furtou o presente.

Embora, marcado por essa preocupação com o “futuro”, o professor integrador, não se posiciona de forma passiva em relação aos conteúdos curriculares. Resiste às “urgências do

futuro” e busca lidar com o emergente presente ao assumir que a seleção dos conhecimentos e as decisões a respeito do que será ensinado em sua sala de aula é, principalmente, sua.

Eu não me prendo no livro, eu faço um balanço. Eu acredito que as coisas da região são mais legais para eles, eu sinto que eles se envolvem. Se for do livro eu tenho que formalizar de outro jeito. Por exemplo, eu pego livro, eu pego o tablete e pesquiso, pois, hoje em dia temos wi-fi na escola. Então eu pesquiso, porque o professor tem que ser um professor pesquisador também. Aí eu vejo se estou fazendo certo, porque ainda têm coisas nos livros que a gente encontra erros, mas eu não deixo de usá-los. Tem coisas que vem nos livros que não estão de acordo com o que eu estudei lá (no curso de Licenciatura Integrada). (Professor Integrador, em entrevista).

Nessa perspectiva, outro enunciado disputa lugar e atravessa a formação do professor integrador para além das demandas de uma educação desenvolvimentista para o amanhã, é **preciso fazer diferente**. Neste enunciado comparece a resistência ao currículo dito tradicional, à educação voltada para a preparação do trabalhador, que dá as costas às demandas locais da chamada realidade dos alunos e da vida cotidiana.

Eu uso nossa região Ponta de Pedras quando é trabalho a disciplina de ciências. Eu falo a respeito do açaí, dos animais que habitam nossa região eu procuro buscar coisas daqui do Marajó para eu entrar naquele assunto. (Professora Integradora, em entrevista).

Hoje em Ponta de Pedras não existem só pessoas que nasceram aqui. Muita gente já migrou, aí tem que ter esse respeito por todos, se não houver esse respeito o aluno não vai crescer um bom cidadão. Ele vai crescer um cidadão que só o que ele faz; só o que ele pensa é correto. Se outro faz, ou pensa de acordo com o dele, é; se não for (de acordo como que pensa), não é (correto). (Professora Integradora, em entrevista).

Neste século, a proposição de dissociação entre a *formação específica* e a *formação pedagógica* é inaceitável quando se propugna o **pensamento complexo**, a **religação dos saberes**. São tais proposições que tornam inadmissível que professores de matemática em nível superior se intitulem apenas “matemáticos” e “deixem” para os *professores educadores matemáticos* a preocupação com a aprendizagem da matemática em qualquer nível de ensino, tentando, de qualquer forma, esconder o seu descomprometimento social e, provavelmente, o desconhecimento sobre a obsolescência de tal posição/postura, a sua evidente desatualização científica. (IEMCI, 2012).

As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as

contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro. (Edgar Morin, em entrevista para Revista Nova Escola).

O referido enunciado está em funcionamento no currículo do curso de Licenciatura Integrada nas formas de organizar o conhecimento a ser estudado; nas abordagens e metodologias ditas diferenciadas e inovadoras a que se propõe a graduação; no desejo de romper com a tradição segmentada de outros modelos curriculares que, supostamente, dissociam conhecimentos pedagógicos e específicos, ciência e saberes populares.

Tais proposições sobre integração fazem parte do discurso pedagógico contemporâneo que critica o currículo, tido como tradicional, por orientar a prática profissional docente conduzida como uma engenharia e endurecida pela exigência de obter produtos (leia-se alunos) supostamente padronizados. É dito que tal prática é oriunda de currículos que não priorizam reflexões teóricas abertas e contextualizadas, entendidas como imprescindíveis à complexa prática do professor no âmbito social contemporâneo³¹.

O enunciado de que **é preciso fazer diferente** funciona na produção da identidade do professor integrador tanto quanto o enunciado de que **é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica**. Ambos estão ora se anulando, ora se fortalecendo num jogo de produção da verdade sobre o que é ser um professor na atualidade, forjando a formação do professor integrador

Por um lado, o professor integrador responde ao enunciado sobre a ineficácia econômica ao se preocupar com o “futuro” dos alunos, a fim de contribuir para a formação de profissionais. Por outro lado, responde ao enunciado de que **é preciso fazer diferente**, negando a lógica com a qual a educação fora até aqui pensada, criando desvios dentro de currículos impostos.

Ainda têm coisas nos livros que a gente encontra erros, mas eu não deixo de usá-los. Têm coisas que vem nos livros que não estão de acordo com o que eu estudei na graduação. Eu estou indo muito de acordo com o que eu aprendi. Eu não posso jogar pelo chão o que eu aprendi. Há coisas que eu não acho interessante repassar para alunos,

³¹MORIN, 2004.

então eu vou fazer de outra forma, eu busco uma maneira de fazer eles se integrem com o conteúdo. (Professora Integradora, em entrevista).

Eu seguia à risca os conteúdos que nos repassavam (antes de cursar a Licenciatura Integrada). O conteúdo programático que eles (a secretaria de educação) mandam, se eu lhe falar, continua sendo o mesmo por cinco anos e se não tiver pessoas com cabeça diferente para mudar? Com novas ideias? Como nossos alunos serão amanhã? Nós já temos professores com a mesma ideia. Eu também era assim: só fazia o que o conteúdo me pedia, o que a diretora mandava.... Eu respeito, mas tem coisas dentro da minha sala de aula que quem manda sou eu. (Professora Integradora, em entrevista).

Além de uma marca, o enunciado de que **é preciso fazer diferente** pode funcionar como uma resistência a pretensa soberania da ciência e do economicismo com os quais se pensam os currículos escolares. Quando o professor nega e confronta algo que está normatizado por um modelo (seja nos livros didáticos, ou nas diretrizes curriculares), ele resiste à captura dos discursos que projetam a educação como produtora de mão de obra qualificada. É uma forma de ocupar outros lugares como professor, um deslocamento. É, também, uma flutuação, um movimento que possibilita responder as demandas emergentes da sala de aula que não estão/são previsíveis em currículos.

A ciência também coloca em funcionamento o enunciado de que é preciso fazer diferente já que, atualmente, propala o posicionamento no mesmo patamar de outras formas de conhecimentos e se apresenta aberta, transversal e interdisciplinar, se diferenciando da ciência dita moderna. As soluções e respostas para as problemáticas sociais e naturais são “descobertas” por meio da suposta integração entre diferentes áreas do conhecimento e não mais pelas rígidas fronteiras do conhecimento que especifica o tanto quanto possível.

Nessa perspectiva, uma demanda referente a um surto de malária em uma cidade não diz respeito apenas ao saneamento básico, mas também aos hábitos individuais de higiene que podem ser aprendidos nas escolas; a produção/distribuição de vacinas em postos de saúde; campanhas e propagandas a respeito de cuidados e vacina, entre outras situações de diferentes competências.

São várias faces de uma mesma problemática que impelem soluções oriundas de mais de uma área de conhecimento (referido pensamento complexo, caro ao projeto do curso). É o emaranhado entre os discursos científico, pedagógico e econômico, o saber transversal, integrado e interdisciplinar que é apresentado como o adequado para a educação.

Não sem propósito, as instituições buscam – cada vez mais – profissionais polivalentes para formar equipes multidisciplinares. Há no mundo contemporâneo uma demanda para um sujeito plural, versátil, ainda numa lógica mercadológica. Contudo, no meio desse jogo entre atender as demandas é que é possível usá-las para dar um salto, instaurar resistências.

Fazer diferente, desse modo, é dito como superação de um currículo que exerce o conhecimento de maneira segmentada, tomando o caráter disciplinar dos conteúdos como expressão obsoleta e inadequada do conhecimento. Tal enunciado é repartido na produção do professor integrador em apoio a integração de conteúdos específicos e pedagógicos e a chamada contextualização que, supostamente, integra a “realidade vivida” pelo aluno à escola.

Por estes motivos, o enunciado é **preciso fazer diferente** transversaliza com a ideia de inovação presente no discurso científico. Para a ciência, dita pós-moderna, a interdisciplinaridade é a possibilidade de criação de novos produtos, respostas e soluções condizentes com este século. Fazer diferente é materializado pelas instituições normalizadoras e formadoras de professores que formulam currículos que anunciam estender o diálogo entre as disciplinas contextualizando-as ora com o dito contexto local, ora com o chamado contexto global.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Base Curricular Nacional Comum para Educação Básica, 2016).

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; (...)
III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
(Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, 2015).

Consideram-se, pois, os seguintes princípios para a *definição dos eixos temáticos* constitutivos desta proposta curricular:

i) abordagem interdisciplinar e contextualizada das temáticas a serem estudadas;

ii) integração de conteúdos ditos pedagógicos e científicos, primando por conteúdos socialmente significativos. (IEMCI, 2012).

Este é um pretense diferencial, a que se propõe o curso de Licenciatura Integrada. O curso seleciona para o currículo apostas para diferenciação desejada. Ou seja, o fazer diferente tem nome e metodologia de trabalho: interdisciplinaridade. Entretanto, ao considerar o chamado contexto da vida cotidiana, situações, assuntos, temas, urgências, imprevisibilidades podem ocasionalmente acontecer.

É nos momentos em que é preciso pensar a vida em suas individualidades e pulsações, no currículo escolar, que, também, poderá ser preciso fazer diferente do planejado, do previsto, do considerado anteriormente. São nas práticas produzidas pela necessidade de fazer diferente que o professor integrador deixa de pensar no currículo escolar para um fim científico e econômico e passa a pensá-lo para as emergências do hoje, dramas e banalidades que tecem o que chamamos de realidade.

O sujeito professor integrador é fabricado em meio a um jogo de forças entre enunciados em funcionamento nos currículos que produzem as finalidades para qual a educação está sendo pensada em todos os níveis de ensino e que, também, dizem de uma presumida necessidade de fazer diferente do que usualmente é feito. Essa flutuação no modo de pensar o currículo escolar é produzida pelo confronto dos enunciados descritos.

O enunciado é **preciso fazer diferente** atravessa o professor integrador para a emergência de currículos que transitam pelo emaranhado da vida, o fazendo questionar: o que dizem os alunos na internet? Qual o desenho animado favorito deles? Que novelas eles assistem? Que lugares frequentam para lazer? Eles desfrutam de lazer? É na vida, em suas trivialidades, que são provocados os cambiamentos entre enunciados que criam lugares acerca do que mais importa saber, conhecer e conversar sobre, no currículo escolar. Está afirmação pode ser conferida nas falas dos professores abaixo:

Logo no início da aula, a gente faz uma roda de conversa com os alunos, pois eles têm muito conhecimento. É através do conhecimento deles que a gente busca uma aprendizagem melhor. É muito interessante, porque quando a gente começa a aula, a gente já trabalha de acordo com a realidade deles e, por isso, aprendem mais e focam mais na aula. (Professora Integradora, em entrevista).

A gente sempre utiliza o jornal que fazem aqui no município. A gente pede que os alunos tragam reportagens que eles encontram nos jornais

daqui. Através delas a gente pode trabalhar outros assuntos, fora do conteúdo programáticos. Outros conteúdos que chamem a atenção deles. Nesses casos, a gente trabalha de acordo com o que eles gostam. (Professora Integradora, em entrevista).

Cada aluno responde de uma forma, depende muito do momento que a criança está vivendo. Mas o que eu percebo é que envolvendo eles, eles são mais envolvidos pela aula. Na minha ideia, antes, eles tinham que ficar quatro horas sentados, era um terror se eles tivessem que levantar, correr, fazer uma pergunta além do que podia. Agora, o que muda é que a gente dá mais espaço para eles também participarem e também falarem. Eu vejo que eles participam mesmo, se envolvem na aula. Têm uns que deixam de lado, não querem. Aí, eu penso: o que eu posso fazer para envolver? O que está acontecendo com esse aluno? (Professora Integradora, em entrevista).

Nessa perspectiva, sofrem rachaduras os modos de pensar que aludem conhecimentos fixados em supostas verdades e que não permitem espaço para as dúvidas, as contradições e as diferenças com as quais convivemos no dia-a-dia. O currículo respondendo às culturas dos alunos e solicitando deles o que mais lhes desperta a curiosidade é uma resistência aos discursos que normalizam finalidades desenvolvimentistas no processo de escolaridade.

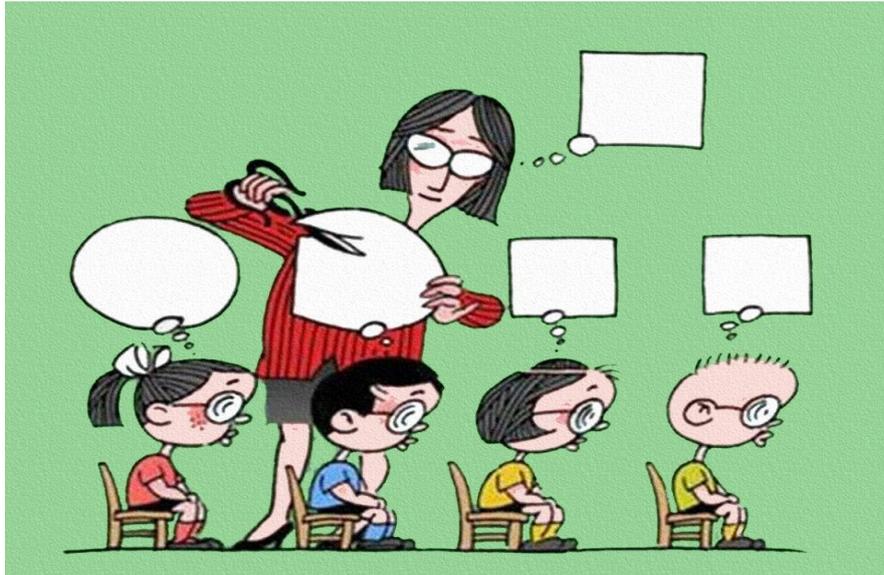
O currículo oficial do curso de Licenciatura Integrada cria a identidade do professor integrador, como bem vimos. Pressupõe naquele que ocupa este lugar um compromisso com o “futuro” dos alunos, corroborando com o discurso de resolução da problemática científico-pedagógica para o desenvolvimento do país. Identifica, também, a necessidade de fazer diferente do que têm sido feito/pensado/organizado nos currículos escolares e na educação em seu significado mais abrangente.

É no encontro/confronto de forças dos enunciados que são gerados efeitos ambivalentes nos modos de pensar o currículo escolar. Ora o professor integrador responderá que é preciso superar a ineficiência e ineficácia científico-pedagógica, ora se preocupará com as urgências triviais da rotina de sala de aula; ora responderá que é preciso fazer diferente do padrão, do imposto, ora seguirá cartilhas impositivas. Tal flutuação poderá trazer ao currículo assuntos/temas/ conteúdos/outros conhecimentos que, em outros momentos, não couberam no lugar para qual fora pensado o aluno, construindo assim um currículo rizomático, múltiplo, que valorize a diferença e não o que molda alunos para pensar igual,

Não podemos falar em **uma** realidade, mas em **múltiplas** realidades interconectadas. Assim, em termos de conhecimento, não há uma

fragmentação artificial da unidade que precisa ser resgatada, mas é a unidade que é artificial, uma fábula criada por nossas ilusões. Em termos de currículo, não há “relição dos saberes” a ser perseguida, pois não há como “religar” o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno. (Silvio Gallo, 2015, em publicação acadêmica).

Materialidade 2 - Deixe as crianças em paz.



Fonte: Autor desconhecido

(Página do Facebook, em 2016)

A relação de confronto dos enunciados descritos está materializada por todo o tipo de artefatos e, por isso, seus efeitos desviam o modo do professor integrador pensar o currículo para além do que fora previsto nos documentos ditos oficiais. Ao ser afetado para fazer diferente, o professor integrador não nega a importância científica para a formação do aluno, tão pouco rompe com as normalizações que submetem o processo de escolarização. Ainda, o professor integrador não recusa o lugar do profissional capacitado para **superar a ineficácia econômica por meio da educação científica.**

Entretanto, quando deixa de ocupar o lugar que poderia dar uma receita a ser seguida por demais professores (como quem descobre a melhor maneira de fabricar um produto), quando abre o diálogo para a vida vivida, para o cotidiano, para as dúvidas e diferenças é que o professor integrador ocupa outro lugar e escapa dos discursos que forjaram sua formação para fins econômicos e “verdades” científicas.

Os alunos questionam mais na parte de religião, por exemplo, a criação do mundo porque cientificamente tem a explicação para a criação do mundo, mas para quem é religioso foi Deus quem criou. Existe essa contradição que eu explico para ele, porque cientificamente é uma explicação, mas na religião é outra explicação. E eles entendem! (Professora Integradora, em entrevista).

Eu acho que é importante os alunos conhecerem diferentes visões do mundo, porque muitos não estão nem aí para a cultura deles... O que a gente quer é que eles não desprezem a cultura deles, mas que eles aprendam formalidades, porque a gente nunca sabe o que vai acontecer, se eles vão para outros lugares. (Professora Integradora, em entrevista).

Lá na escola, teve pai que tirou a filha de lá e disse assim para mim: “eu não sei como a senhora deixa trabalhar tanta macumba na escola!”. Porque nós fomos trabalhar o folclore e trouxemos todas as lendas daqui da região. Eu disse para ele: “não, a gente não está trabalhando dessa forma que você está colocando, você está colocando de uma forma que nem eu concordo, mas a gente está trazendo conhecimento”. (Professora Integradora, em entrevista)

Religião, cultura, hábitos locais, interesses dos alunos, curiosidades.... Quantas verdades coexistem no currículo pensado para/pelo professor integrador? As capturas das supostas verdades do conhecimento científico e das chamadas necessidades econômicas, aparentemente improváveis de se desviar, encontram forças conflitantes que pulsam da pulverização de momentos, encontros, inconstâncias e diferenças da vida. O mesmo currículo que posiciona o sujeito futuro profissional técnico-científico como fim principal do currículo escolar, também, disputa espaços a partir dos modos conflitantes com os quais o professor fala e faz o currículo escolar que tendem a escapar de padrões pré-determinados.

Por fim (e por hora), os enunciados de que: é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica e é preciso fazer diferente foram os descritos. Há outros enunciados que atuam no jogo de forças que forjam o professor integrador e que percorre o indivíduo para capturá-lo para esta posição de sujeito. Entretanto, estes são os que me interessaram descrever. Primeiro, porque a relação entre eles mostra uma possível predominância nos currículos que formam professores integradores, pedagogos e especialistas em favor da ciência e do capital. Depois, mas não menos importante, porque sua relação faz aparecer marginalidades, coisas menores que fertilizam a vida, o currículo e a prática pedagógica

DETALHES QUE COMPÕEM A VIDA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever; os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver.

Sandra Mara Corazza

Enquanto escrevia a parte que compõe os ditos desta dissertação sobre o currículo, os conflitos entre os enunciados que fabricam o professor integrador me marcaram. Fui afetada pelas rachaduras e desvios que fazem flutuar os modos de pensar do professor, o capturando para responder urgências que escapam a identidade para qual fora forjado. Mais precisamente, os modos conflitantes de pensar o que mais importa dentro de um currículo pulsaram em mim o desejo de escrever as banalidades, as emergências, as singularidades que fazem da prática pedagógica algo incerto, aberto, indefinido.

Isto porque, a prática pedagógica é tema caro para a identificação de professores. Nas pesquisas em educação, separada da teoria, já foi muito utilizada para julgar “se de fato o professor faz o que diz”, ou se o professor está “de acordo com o referencial teórico do projeto pedagógico da escola”. Por esse viés, a prática pedagógica foi/é ponto chave para supostamente avaliar se o professor é “bom”, ou se sua formação “deu certo”, por exemplo.

Os textos acadêmicos mais populares sobre prática pedagógica, atualmente, buscam presumivelmente uma conciliação com a teoria e propõe a reflexão sobre a prática como possibilidade. No entanto, notoriamente ainda ligados ao “como fazer” e referenciados por atestados de “deu certo” correm o perigo de serem prescritivos, normalizadores de identidades e sufocadores da criatividade.

Dessa maneira, o ato de escrever sobre a prática pedagógica tornou-se para mim um território de enfrentamento, onde a todo momento o hábito de descrever “como” e “porque” atividades foram desenvolvidas; “de que modo” os materiais foram utilizados na sala de aula e quais estratégias foram lançadas para “melhorar a aprendizagem” me capturava.

E eu gostava. Estava confortável ao considerar que “entendia” o que os dados da pesquisa diziam. Coisas tornavam-se verdades e sentia-me contribuindo para a educação.

Especialmente por se tratar da prática de professores forjados por um projeto de formação dita diferenciado dos demais que formam professores pedagogos generalistas como eu.

Entretanto, ao ensaiar uma escrita que não fixasse significados e relativizasse os ditos e não ditos nos efeitos nos modos de pensar o currículo tive a indolência, com a qual pensava e classificava as práticas, rachada. Ao colocar em suspensão conhecidos termos usados pelos discursos pedagógicos como: práticas inovadoras/tradicionais; práticas reflexivas/tecnicista; práticas interdisciplinares/fragmentadas tive que enfrentar meu modo de pensar.

Marcaram-me neste enfrentamento as conhecidas críticas a respeito do contraste como princípio da estrutura linguística e da produção de significado baseada em oposições binárias³². Não conhecia outro modo de escrever ou de dizer coisas que não fosse por oposição: certo/errado; comportado/desobediente. Me vi sem rumo quando assumi que a fabricação de identidades por oposições binárias produz uma diferença, na qual há um referente em posição de privilégio em relação aquilo que não pode ser identificado com ele. Como escapar de uma escrita pelos significados de oposição?

Pergunta pertinente, pois estaria em discordância com meus afetos intelectuais - e nada teria modificado em mim- se, ao falar da prática do professor integrador, a transformasse em um referente, um modelo a ser seguido. Eis a luta: escrever sobre a prática pedagógica sem fixar os significados e a identidade. Ainda produzir um texto que desse a ler as emergências que marcam as flutuações na identidade e no modo de pensar a prática pedagógica.

Estava familiarizada com a escrita narrativa e biográfica, pois ela compareceu como recurso literário, desde o início das minhas tentativas de texto de dissertação, no modo como li e escrevi os dados da pesquisa. Fabulava³³ as histórias vividas/ouvidas/vistas dos/com os professores, as misturando com as minhas histórias de vida e de professora, produzindo uma série de significados e sentidos. Neste tempo, respondia a uma vontade de verdade que desejava descrever “como e se ocorre a integração de conhecimentos na prática do professor formado pela Licenciatura Integrada”³⁴.

³² WOODWART, 2000.

³³ FOUCAULT, 2003.

³⁴ Este foi o primeiro objetivo pensado para minha dissertação.

Em suma, estava correndo um risco comum entre aqueles que contam histórias sobre a vida de alguém: acreditar que conheceu, que descobriu, por fim, algo sobre quem biografou³⁵. Estava acreditando que havia descoberto a verdade sobre prática do professor integrador.

Romper com uma lógica de pensamento que deseja desvendar a verdade sobre a prática pedagógica – para, possivelmente, “servir de exemplo” a outros professores em outros lugares³⁶ - é um campo de luta, no qual estão em disputa pela construção do saber sobre ser professor padrões e desvios; poderes e subjetividades. A seguir um dos trechos que compõe meu diário de pesquisa:

Estou no campo. Olho para direita e logo em seguida para a esquerda. Onde foram todos? Faço um 360° e vejo tudo. De repente escuto o estrondo. Reconheço sua força. Fora um trovão. Onde estariam os raios se eu não os vi? Corro para longe das árvores, jogo-me ao chão, a cabeça entre as mãos, o coração bate mais rápido do que o vento que vadeia no chão verde que forma o terreno. Percebo o motivo, reconheço a sensação. É tempo de chuva, o campo está alagado, qualquer lugar é para raio. Antes que eu possa correr outra vez, tudo fica claro. Me cega. Eu vejo nada. Tudo é possível. Um pássaro faz morada em meus olhos. (A autora, em diário de pesquisa).

Não, eu não fui atingida pelo raio da iluminação divina. Leitura, estudo e abertura intelectual para permitir-me foram os clarões que me cegaram. Gosto da metáfora, porque duas coisas menores para uma dissertação eu aprendi ao longo do mestrado: o nada é a potência de tudo e o amor à primeira vista é um golpe de raio.

A escolha do Biografema como método de escrita para o enfrentamento do material empírico é o meu golpe de raio. Não a escolhi por necessidade, mas por um encontro nos caminhos que percorria sobre escrita narrativa. Me encantei à primeira vez que escrevi um Biografema. Fui afetada pelas imagens em fragmentos do livro que lera. Apaixonei-me pela possibilidade de vontade de potência à subjetividade, ao descontínuo e ao cambiante em um campo onde o saber-poder delimita e fixa a prática pedagógica com receitas referentes ao que supostamente “deu certo”.

³⁵BEDIN, 2010.

³⁶Clandinin e Connelly (2008) justificam que o uso de narrativas biográficas nas pesquisas em ciências sociais convida o leitor para ler e (re) viver as histórias de maneira que elas incitem reflexões sobre o significado do fenômeno/experiência, dando forma aos pensamentos de outras pessoas sobre vida, trabalho, pesquisa.

Vi no Biografema, proposto por Barthes (2012), um modo de escrever que me permitiria pulsar “espaços de liberdade frente aos sistemas normativos vigentes”³⁷. Vi uma postura a favor dos escapes e desvios. Uma oportunidade de dar visibilidade aos acontecimentos banais, triviais que se inscrevem na superfície do corpo e sem os quais não poderíamos ultrapassar o saber nem resistir ao poder³⁸.

Não pretendo com isso “contribuir” para que professores “se vejam” em situações semelhantes, se reconheçam, se identifiquem ou sigam os modos de existência que os biografemas sugerem. Se assim acontecer, que seja pela condição de deriva, na qual todos nós nos encontramos.

Junto com meus afetos teóricos, penso que a partir da forma biografemática experimento um modo de escrever e ler (no meu caso, o material empírico) que atente ao detalhe, ao que é trivial para falar sobre a vida e a obra (o trabalho, a prática) do professor. É, também, uma oportunidade de pulsar as resistências e desvios que travam o jogo social de subjetivação.

Por estes aspectos, escrever um “como” para essa parte da minha dissertação é ao mesmo tempo necessário e penoso. Necessário, porque penso nos que se afetam por outros modos de escrever. Penoso porque o processo é tão fluido que me parece um aprisionamento ter que dizê-lo. Por esses motivos, o farei da forma mais justa que aprendi: escreverei como o Biografema se tornou um método **para mim**. Sim, porque outros podem ter seguido à risca os escritos de alguém ou até mesmo criado uma maneira totalmente diferente desta.

Biografema é assim: um ensaio. Barthes não escrevera um livro sobre biografemas. Na verdade, eles estão ditos e escritos espalhados por seus livros e de seus comentadores. Desse modo, a apreensão do biografema como método dependerá de quais livros se leu. Além disso, mas não menos importante, biografema - antes de tudo - é um modo de olhar, de falar, de pensar e de escrever.

Supostamente a razão principal de assim ser é que ele fora traçado por Barthes³⁹ a partir de um modo de olhar para fotografias. Ele nos sugere um caminho diferente do que fomos ensinados quando nos apresenta os termos *studium* e *punctum* para pensarmos em nossos olhares sobre fotografias/imagens/histórias/vidas - que chamarei aqui de cenas.

³⁷BEDIN, 2010, P.27.

³⁸DELEUZE, 1992.

³⁹BARTHES, 1984

Assim, o *studium* é o modo indolente com o qual olhamos as cenas, pois é um conforto ver algo e reconhecer nossos gostos/opiniões, o tempo histórico, a cultura. É um olhar pacífico com o qual tentamos entender o que vemos. Por exemplo, quando eu olhava as cenas do professor integrador e as “entendia” conforme nos sugere a causa e o efeito produzidos pelos termos da cultura acadêmica pedagógica.

Por outro lado, *opunctum*, é o modo pungente com que olhamos a cena, pois é uma ferida pensar. Pensar, conforme nos propõe Foucault: “com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’ e de que a linguagem não fique nas palavras e frases e se eleve até os enunciados”⁴⁰.

Pensar para além do que diz nosso repertório cultural, do que diz a indolência dos significados é, primeiramente, deixar-se ser ferido por uma contingência. Esta que é tantas vezes um detalhe, uma banalidade, uma trivialidade, um fragmento e que encanta de tal modo que é possível sair da cena que se vê para outra(s) completamente distante. É olhar para o ínfimo e permitir que ele mude nossa relação com as coisas. É apaixonar-se.

Além do caminho proposto por Barthes, me marcaram para outros modos de olhar/dizer/escrever Michel Foucault e seus ditos sobre a escrita como experiência. Há uma ferida aberta em meu peito que não permite mais que eu me acomode na indolência de juntar os códigos da língua que eu domino. Ela lateja em mim o desejo de escrever e ler para não ser mais a mesma em relação aquilo que escrevo e leio⁴¹.

Assim, a escolha do biografema como um modo de olhar e de escrever os dados da pesquisa é um enfrentamento com o meu *status quo*. É um embate com o arquivo, o *corpus*, o material empírico. É um encontro de afetos que não deseja descrever as formas determinadas do saber, nem as regras coercitivas do poder, mas as regras impermanentes na produção da vida, da existência e, neste caso, da prática pedagógica.

Perdi as contas de quantas vezes voltei aos dados, os marquei, os risquei, os odiei e os amei. Foram inúmeras tentativas de picada. Algumas vezes, nada me feria e eu só conseguia ler o *studium* nas cenas. Mas não me satisfazia, pois desejava escrever “o ponto mais intenso das

⁴⁰ DELEUZE, p. 119, 1994.

⁴¹KOAHN, 2017.

vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas”.⁴²

Me interessavam os pontos de emergência que pungissem o professor integrador a resistir ao saber-poder que dá forma mercadológica e economicista ao processo educativo, estritamente preocupado com o incerto futuro. Me interessavam os acontecimentos que urgem responder à vida e suas trivialidades na prática pedagógica e que produzem efeitos que pulverizam saberes, poderes e sujeitos no currículo escolar.

Inspirada, também, pelos Homens Infames de Foucault (2003) procurei no material empírico pelo que há de banal e ínfimo na vida/obra do professor integrador. Procurei pelas trivialidades de supostas intensidades menores que não têm visibilidade no que é escrito sobre a prática pedagógica. Quis dar a ver o momento de choque, quando algo acontece, quando algo corta e produz singularidades que pulsam e (re)criam os modos com os quais professor integrador pensa a prática pedagógica.

Desse modo, os enunciados que descrevi (é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica e de que é preciso fazer diferente) não poderiam ser o *punctum* do qual partiria a escrita. O *punctum* para ser um ponto de afeto, não pode ser da ordem do que pode ser dito sobre algo/alguém em uma determinada época. Ele deve ser um golpe de raio, um amor à primeira vista, um clarão que cega/modifica o pensamento. Também, para mim, ele foi uma fígada quando já estava fadgada de tanto percorrer as cenas.

Havia diferentes materiais para olhar: as entrevistas com os professores colaboradores da pesquisa, as imagens que capturei na câmera escura e as cenas que registrei no diário do campo e na memória. Assim, os *punctuns* dos quais parti para a escrita dos biografemas da prática pedagógica do professor integrador são encontros com o material empírico.

Para escrever os biografemas, a partir dos *punctuns* delimitei, para mim, alguns critérios de escrutínio e escrita: (1) os cortes do material empírico deveriam se dar sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a prática pedagógica; (2) as histórias sugeridas nos biografemas deveriam ter acontecido, a fim de conferir uma ética do que vivi junto aos professores colaboradores da pesquisa; (3) os biografemas deveriam partir de algo minúsculo

⁴² FOUCAULT, 2003.

que não teria lugar nos ditos sobre a prática pedagógica; (4) deveriam pulsar os instantes onde são produzidas as resistências às práticas curriculares impostas.

Além disso, para escrever de modo biografemático, misturei vidas e obras (o trabalho docente, a prática pedagógica) em um emaranhado que só pôde ser possível, porque re/vivi o quanto pude cada instante da pesquisa de campo através do material empírico.

Embora escritos a partir de um ponto de afeto meu com o material e que de nada interessariam a uma escrita dita tradicional sobre a prática, os biografemas sugerem subjetividades e flutuações nas capturas da identidade do professor integrador. Ainda, sugerem os modos cambiantes com os quais o professor integrador é capturado para responder aos enunciados de que **é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica** e de que **é preciso fazer diferente**.

Chamei os biografemas de **Traços que encantam a prática pedagógica**, pois são os riscos, as coisas supostamente menores que acontecem na rotina da sala de aula que cativam e seduzem a prática pedagógica a se desviar das respostas esperadas, engendrando o que não está previsto nos currículos ditos oficiais e no planejamento do professor. Desse modo, montei os biografemas em fragmentos que insinuam os efeitos nos modos de pensar a prática pedagógica produzidos pelo confronto entre os enunciados que forjam a identidade do professor integrador e as contingências do dia-a-dia.

Por fim, assumo a(s) identidade(s) de professor(es) e a(s) prática(s) pedagógica(s) como uma composição de práticas ditas e não ditas, de maior e menor intensidade; de vontade de verdade e vontade de potência; contingências nunca totalmente apreendidas. Dito isso, desejo que os biografemas dêem a ver mais coisas do que os significados das palavras, pois os escrevi como cenas, imagens, retratos entrelaçados de detalhes que compõe a prática pedagógica do professor integrador.

Traços que encantam a prática pedagógica

No topo do saber, o infinito.



Dalcídio Jurandir foi um escritor, poeta, romancista, brasileiro. Marajoara que deixou essa vida no Rio de Janeiro, em 1979. Ponta de Pedras, sua cidade natal, parece não o ter perdoado por esse desfeito. A casa que fora sua morada está deteriorada. A fachada quase não existe, mas ainda pode se dizer que um dia foi bonita. Simples e charmosa como a escrita do autor. Outra casa mais à frente leva o nome dele: Associação Cultural Dalcídio Jurandir. Parece que o desfeito não teve tanto feito assim. Livros dele mesmo lá têm pouco, mas têm outros se quiser. Têm filmes também, pelo menos quatro. Não é sobre Dalcídio, mas talvez ele fosse gostar de saber que crianças assistem pela TV histórias que ele ouvia pela luz do lampião. Professor Integrador está passando “Tem boto na rede, Tunico”, no pátio da escola: é Dia do Folclore.



2014, e a Ásia ainda é muito longe. A Índia até que se sabe alguma coisa, a África tudo bem. Mas a Ásia é distante para se saber. Sexta-feira é dia da aula de artes e é melhor resolver o que fazer com a Ásia. O conteúdo é extenso: estrutura do continente. Como escolher o que saber? Professor integrador pensou um pouco e decidiu: mandaria os alunos pesquisarem na internet e depois que eles trouxerem as pesquisas veriam o que fazer. Os alunos foram e pesquisaram, os pais ajudaram

também. Todos trouxeram cartazes. Uma aluna dançou a dança do ventre.



Verão. 13h30. Cinco dias sem chover e Ponta de Pedras parece um deserto, não fosse pelo rio que beija a cidade. O ar está pesado, empoeirado pelo tráfego das ruas sem asfalto. Motos, bicicletas, carros e pedestres movimentam o pó da terra. Somente um ventilador funciona. A sala de aula brilha de calor e poeira.



Janeiro, 2015. Primeiro dia de aula do ano letivo. Professor Integrador está com o um sorriso mais largo hoje. Vai conhecer a turma nova e vão brincar de amarelinha. Desenhou com giz colorido de quadro negro todos os 9 passos até chegar ao céu. Nele têm lua, sol e estrela. Todas aparecem ao mesmo tempo. Menos as crianças, elas não conhecem a brincadeira. Nas suas casas não tem quintal, na rua ninguém brinca mais. Ponta de Pedras é cidade grande, quase 30 mil habitantes. Os pais dos alunos preferem que eles vejam TV.



- O que têm aqui nesse fantoche, do que ele é feito?

- Garrafa!

-Papel!

-Canetinha!

-Cabelo!

- E vocês sabem onde a gente encontra a garrafa pet?

-Supermercado!

-Em casa!

- Onde mais?

(Silêncio)

- Tem garrafa pet no rio?

- TEM!

-Tem na praia!

-No igarapé!

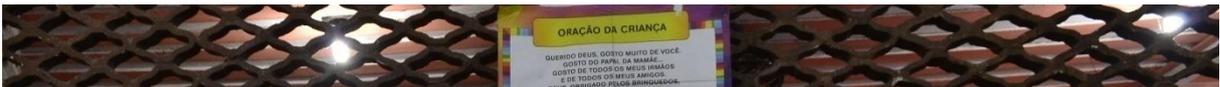
-Na rua!

-Tem lá no sítio!

-Tem em Belém!

- Pois é, as pessoas jogam garrafas pets fora em lugares que não pode e fazem mal para a natureza e os animais. Os peixes pequenos ficam presos nas garrafas e os grandes acham que é comida. E isso é muito ruim porque a garrafa fica na natureza por muito tempo, demora para se decompor e fica fazendo mal.

- Tia, faz mal até para a arraia?



O dia começou. Professor Integrador dera as boas-vindas e as crianças escolheram músicas para cantar de suas carteiras. Cordeiro de Deus está entre as eleitas. Professor conhece bem a letra e aceita a sugestão da maioria. Nas outras turmas há também muita cantoria. As paredes descascadas e feridas pelo tempo não fazem seu serviço de isolamento. No alto de uma, ao lado direito, há uma oração em cartolina escrita.



Quinta-feira, aula de Ciências. Dessa vez, o livro didático serviria para aula. Às vezes, professor integrador o deixa de lado e busca materiais mais próximos do que julga ser a realidade dos alunos. Mas Evolução é igual em qualquer realidade. No Marajó, ou na Indonésia, a ciência é a mesma.

– Professor, mas não foi Deus quem criou o mundo?

– O que você acha?

– Que Deus fez tudo, mas a gente que não é lesa, evoluiu.



Não há data. Poderia ter sido ontem, hoje e amanhã na obra do Professor Integrador. Poemas colados em paredes são juras de amor nada secretas. Etéreas. Amor pela palavra. Amor pelos alunos. Amor pela docência:

Era uma vez um bichinho diferente. Ele era muito esperto e também inteligente. Tinha 26 patinhas cada qual com uma letrinha, e por onde ele passava nascia uma, uma palavrinha. O nome dele eu não sabia. Ainda bem que descobri. – Alfabeto! – Ele disse. E eu nunca mais esqueci.



7:30h, Alberto estava conversando com alguma coisa que vira na parede. Professor Integrador chamou para ler um livro. As outras crianças vieram. Ele continuou lá. Lançava olhares para a roda de conversa, mas não chegava perto. Todos se levantaram e foram para as mesas fazer atividade. Alberto tirara os sapatos. Professor Integrador chegou mais perto, Alberto gritou. Pediu que ele parasse, mas ele esperneou. Se debateu. - *Calma, Alberto.* Ele não acalmou. Jogou o sapato longe. Professor Integrador respirou. Às vezes, calçar o sapato já é um enorme desafio.



2015, faltavam apenas 15 dias para a formatura do Professor Integrador. Estava mais entusiasmado do que nunca. Preparara para aula de matemática: atividades escritas, textos e materiais manipulativos. Nunca mais ela seria um bicho de sete cabeças.

Entregou a atividade impressa sobre medidas do tempo e acompanhou cada aluno em sua carteira na realização. Solicitou que usassem as fichas de apoio do alfabeto e dos números colados nas paredes, de forma que sempre chamava atenção para elas quando havia dúvida. Além disso, permitia que os alunos fossem ao relógio de EVA que confeccionara para manusear os ponteiros antes de completarem a atividade.

- *Professor, posso lhe ter uma palavrinha?*

- *Olá, mãezinha. Algum problema?*

- *Na verdade, professor, eu quero saber por que esse menino não leva mais dever no caderno para casa?*



Composições de si.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA POR PALAVRAS FORA DA ORDEM

*Num mundo de homens e caçadores, a palavra
foi a minha primeira arma.*

Mia Couto

Pensar o currículo enquanto discurso, práticas ditas e não ditas que forjam o sujeito professor integrador fez aparecer efeitos (im)previsíveis nos modos com o qual o professor pensa o currículo que formará seus alunos. Previsíveis porque os efeitos mostram o professor integrador respondendo a enunciados que falam o currículo e a educação por um normatizado viés economicista e cientificista. E imprevisíveis, porque ao responder ao enunciado de que é preciso fazer diferente, o professor integrador também pensa o currículo pelo viés daquilo que é mais ordinário e urgente para seus alunos: a vida vivida.

Ambos enunciados também comparecem nos modos com os quais o professor integrador pensa a formação. Máximas como “professor tem que ser pesquisador” e “minha prática é diferente” são constantemente utilizados pelo professor integrador para falar de sua própria “transformação”. É notável como professor integrador se posiciona no lugar do sujeito

que pode falar e que sabe o que faz, uma vez que foi autorizado pela graduação, pela instituição acadêmica. Sair de um curso “novo”, ou seja, como os primeiros profissionais desse curso, os autoriza a ocupar esse lugar de “autoridade”.

Eu percebo que a metodologia delas (as colegas de profissão) é diferente da minha. E eu percebo que elas pensam que eu estou fazendo errado, só que eu sei que não estou, pois **eu fiz uma graduação diferenciada, eu fiz uma graduação para os anos iniciais, eu fiz uma licenciatura integrada**. Então, eu tenho que aplicar dentro da sala de aula, eu não me importo o que vão pensar de mim, **eu quero fazer diferença dentro da minha sala**. (Professora Integradora, em entrevista).

Então eu pesquiso, porque o professor tem que ser um professor pesquisador também. Aí eu vejo se estou fazendo certo, porque ainda têm coisas nos livros que a gente encontra erros, mas eu não deixo de usá-los. Tem coisas que vem nos livros que não estão de acordo com o que eu estudei lá. Porque eu estou indo muito de acordo com o que eu aprendi. (Professora Integradora em entrevista).

Acontece que o professor integrador não ocupa o lugar de fala por uma conquista pessoal e individual. Salvo os esforços de cada um para concluir uma graduação são os jogos de verdade⁴³ que selecionam e autorizam os sujeitos que podem falar o que e como algo pode ser dito. Jogos e procedimentos de controle interno e externo aos discursos, e, também, procedimentos de rarefação do sujeito que fala. Jogos pelos quais os discursos estão constantemente de maneira impermanentes se alterando, reforçando e excluindo.

Assim, o professor integrador pode e sabe falar sobre temas pedagógicos como currículo, prática pedagógica e formação, pois teve seu lugar de fala validado “sobre um suporte e uma distribuição institucional”⁴⁴, participando de circunstâncias e grupos que delimitam as supostas verdades sobre essa educação que se diz integradora e, por isso, inovadora.

Ao ingressar em um curso de graduação, o professor integrador passa a fazer parte de uma sociedade do discurso⁴⁵ e passa a acessar um conjunto de signos, gestos, comportamentos, circunstâncias e linguagem que acompanham o discurso dito verdadeiro. Além disso, por meio das atividades curriculares são escolhidas interpretações sobre a história e a educação, assim

⁴³ Os jogos de verdade são o conjunto de regras e procedimentos internos e externos aos discursos, pelos quais uma sociedade aceita um discurso como verdadeiro, ou não (FOUCAULT, 2014).

⁴⁴ FOUCAULT, 2014, p. 17.

⁴⁵ Idem.

como algumas interpretações e condutas são excluídas por serem supostamente inadequadas, afinal, todo currículo é uma seleção.

O professor integrador ocupa o direito privilegiado do sujeito que fala, porque passa a fazer parte dos jogos de verdade que controlam os discursos. Posiciona-se por meio de ditos e não ditos sobre ensino, pesquisa, práticas pedagógicas, disciplinas, conceitos filosóficos, procedimentos metodológicos, livros, comportamentos, termos, expressões usadas pelo discurso verdadeiro, enquanto restringem outras. É a fala autorizada.

Ou seja, ao falar sobre como pensa a formação, o professor integrador usa uma série de termos e interpretações autorizadas no campo educacional. Por este viés, os efeitos nos modos do professor integrador pensar a formação carregam “a ordem do discurso pedagógico”⁴⁶.

O principal papel do professor também é **rever a sua própria prática dentro de sala de aula para ver o que está acontecendo**. O professor, às vezes, joga tudo para o aluno se não aprendeu é culpa do aluno. Não, a gente tem que primeiro vê a nossa própria prática. O papel do professor é fazer uma reflexão sobre a sua própria prática para ver onde está o erro e melhorar para que o aluno possa aprender. (Professora integradora, em entrevista).

Uma das minhas características é ser paciente e também trabalhar de forma interdisciplinar. Mesmo que muitas pessoas não entendam.... Até aconteceu aqui na escola quando eu entrei e comecei a dar as aulas, eu sempre pedia (copos plásticos) para algumas pessoas lá na copa, ou então na secretaria. Eles sempre perguntavam “para que isso?”. **Eu inovei as aulas de ciências e matemática**. (Professora Integradora, em entrevista).

Na ordem dos discursos pedagógicos há predominantemente duas proposições em disputa que circundam as práticas, os conceitos e, também, a linguagem com a qual se fala e se escreve sobre formação. A pedagogia (em sentido amplo) continua dividida entre os que produzem educação/formação a partir da ciência/técnica e os que a constroem a partir da teoria/prática⁴⁷.

Ao falar sobre sua formação, o professor integrador usa termos, sentidos e significados interpretados e reivindicados por uma (ou duas) das principais lógicas. Isto é, o currículo que

⁴⁶ LARROSA, 2015, p. 76.

⁴⁷ Ibid.

fabrica o professor integrador assegura o domínio dos discursos, códigos, metodologias e verdades das disciplinas que delimitam o discurso e o sujeito que pode falar.

No caso do curso de Licenciatura Integrada o discurso tido como verdadeiro para a formação é marcado em favor de uma racionalidade que pretende reunir teoria e prática - presumível deficiência presente na formação de professores especialistas e generalistas - supostamente herdada dos modelos de formação pensados pelo espectro ciência/técnica.

A justificativa desta situação (professores que, supostamente, não têm domínio de conteúdo) vem do fato de que, uma vez aprendidos esses mecanismos de cálculo de forma mecânica, os alunos que escolhem fazer matemática, não sendo expostos à revisão crítica desses conteúdos na forma de uma **tomada de consciência tardia**, conforme assinala Piaget, **formam-se professores de Matemáticas em consciência do por que ensinar esses conteúdos** e dos porquês de esses algoritmos funcionarem, reproduzindo-os da mesma maneira como aprenderam no passado, de forma mecânica e repetitiva, sem sentido e sem significados. (IEMCI, 2012).

A matemática era um bicho de sete cabeças quando eu dava aula. Se para mim é, imagina para o aluno. Se eu for para o quadro e só ficar “pápápá matemática: $2 + 1 = 3$; $3 + 2$ ” isso se torna algo chato e repetitivo. Mas, e se a gente fizer algo como um cantinho? Um jogo? Até dominó eu trago para cá, porque eu sei que eles vão aprender. Quando é o dia da matemática eu tento fazer diferente. Não deixando de ensiná-los, não deixando a matemática morrer e o livro didático de lado. Eu vou (aos materiais) ver qual é o assunto e como posso trabalhá-lo. Eu tenho a caixinha da matemática, onde eu coloco os jogos, as formas geométricas e trago de casa objetos, coloco no chão para eles entenderem as formas. (Professora integradora, em entrevista).

Mesmo que seja pretensamente exigida uma meditação sobre o trabalho, o professor integrador a faz a partir/através da linguagem autorizada. Máximas como a de que é preciso fazer diferente do ensino dito tradicional, pois este ensinou “mal” professores pedagogos e especialistas até aqui, são (re)produzidas, obedecendo as normas que fazem/pensam educação a partir da teoria/prática.

Para Larrosa (2015) é a precariedade da linguagem delimitada pelos jogos de verdade dos discursos uma das principais causas da morte da experiência. Ao falar, escrever, pensar sobre as experiências por meio da significação autorizadas pelos procedimentos de controle dos discursos, ao classificar, ao categorizar *aquilo que nos acontece*, a experiência morre. Cheios

de tudo o que a ordem dos discursos pedagógicos nos impõe – práticas, conceitos, significados, interpretações – não restam muitos espaços para a vida vivida.

Na educação, é tido como crucial que as experiências tenham significados científicos. Aquilo que nos acontece deve estar passível de ser mensurado quantitativa e qualitativamente. Mas, diferente das experiências feitas em laboratórios, abraçadas pelo ensino de ciências, ou das experiências produzidas pela velocidade da informação e dos acontecimentos, que transformam o sujeito em um consumidor de novidades, a experiência a qual me refiro “não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser reproduzida”⁴⁸.

A experiência, pensada aqui, está intimamente ligada com a vida - na fronteira entre o material e o imaterial. Assim, a experiência não é um conceito. Tão pouco é um desejo. A experiência não pode ser produzida, pois não é uma prática adquirida com o tempo. A experiência não é um experimento científico. A experiência é *algo que nos acontece* quando o que sabemos não consegue dar uma forma ao acontecimento. A experiência é algo que nos acontece quando o poder não disciplina nossos corpos e desejos. É um instante fugaz, no qual o *modus operandi* com o qual funcionamos sofre uma quebra, uma interrupção, uma dobra.

Isto porque, a experiência está na ordem do incorpóreo. Não são fatos ou uma coisa supostamente real. Dificilmente pode ser dita no instante e singularidade. A experiência é aquilo que *nos acontece*, em termos foucaultianos de acontecimentos. É aquilo que paira sobre os corpos⁴⁹ e que os transforma ao tocar a superfície sem nunca jamais sê-los. Não está na ordem do ser, mas do que pode ser atribuído sobre o ser. *Aquilo que nos acontece* nos transforma, mas não se torna nós.

No entanto, os livros, as leituras, a escritura, as práticas estão marcadas como produtos de escolarização, produzidos e reproduzidos pelas lógicas de formação que estão em disputa pela ordem do discurso nas faculdades de educação. A experiência que poderia acontecer em uma leitura é sufocada pelos aparatos educacionais, disciplinados pelos dispositivos de controle do tempo e do saber, dando lugar a ciência, a teoria, a prática e a técnica. Por isso, todos os

⁴⁸Ibid., p.10

⁴⁹ É necessário afirmar que para Foucault o corpo é uma soma de coisas sobre algo. Por exemplo, corpo-escola; corpo-docente, não necessariamente o corpo humano (TEMPLE, 2013).

dias, nas salas de aulas “muitas coisas se passam, porém ao mesmo tempo, quase nada acontece”⁵⁰.

Ao pensarmos/falarmos/escrevermos sobre experiência, enquadrados, significamos, damos-lhes um corpo de linguagem com o qual nos posicionamos na ordem do discurso para validar de academicismo *aquilo que nos acontece*. Desse modo, pensar a formação a partir da experiência requer um gesto de interrupção. Uma quebra na ordem das coisas e das palavras. Requer que sejam abandonadas a linguagem, os signos e as interpretações com as quais se pensa a formação de professores. Mais que isso, requer um abandono dos lugares nos quais nos posicionamos para falar sobre formação.

As análises dos enunciados de que **é preciso superar a ineficácia econômica por meio da educação científica** e **é preciso fazer diferente** fizeram aparecer uma possível predominância nos currículos, nas práticas ditas e não ditas, que fabricam/formam as identidades de professor na contemporaneidade a favor da economia e da ciência. Neste aspecto, não faço uma arqueologia da formação de professores para mostrar as camadas disso que acontece, mas utilizo a análise enunciativa de Foucault (2014) e os escritos de Larrosa (2015) sobre experiência para propor uma fala/pensamento/escrita sobre formação de professores que não está (por enquanto?) na ordem do discurso.

Não pretendo me firmar no lugar de sujeito que corrobora com os ditos e não ditos de uma suposta verdade sobre formação de professores na atualidade. Sei da posição que um texto de dissertação pode ocupar na ordem discursiva, por isso, o que pretendo é um abandono (se é que isso é possível na totalidade) das duas principais lógicas com as quais se faz/fala/pensa/escreve formação/educação.

A partir daqui gostaria de fazer aparecer nos modos dos professores integradores pensarem a formação os efeitos a partir do viés experiência/sentido proposto por Larrosa. Esse desejo movimentou em meu pensamento outras formas de ler e de escrever. Primeiro, porque “a experiência exige outra linguagem transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza”.⁵¹

Ora, em todos os anos de escolarização, graduação e cursos de pós fui instruída e ensaiei uma escrita afirmativa. Dizer como as coisas são, o que elas são e os porquês de serem percorria

⁵⁰ LARROSA, 2015, p. 18

⁵¹Ibid., p. 69

meu (o da maioria das pessoas) modo de escrever. Era como um jogo de perguntas e respostas, no qual ganha quem convencer melhor.

Por isso a escrita tinha que ser carregada de certeza e convicção. Para tanto a língua nos dá os aparatos necessários e a ordem do discurso limita o que supostamente é seguro de dizer para convencer alguém das verdades que aceitamos em nossos textos, aulas, proposições. A linguagem que usamos, especialmente, em educação precisa trazer nas entrelinhas as autorizações discursivas que carregam para podermos dizer o que dizemos/escrevemos.

Assim, escrever transpassado de paixão nada parece ter a ver com a forma que eu aprendi a ler e escrever. Mais que dominar um código, fui ensinada a ler/escrever para entender, para tirar uma lição, para compreender algo que antes não compreendia. Nunca para me apaixonar, menos ainda fazer apaixonar.

Isto porque, a paixão não é bem-vinda na educação. Para ensinar e aprender são necessárias certeza, solidez e continuidade. E a paixão nada tem disso. A paixão não nos ensina, com ela nada aprendemos. A paixão é um sopro de singularidade que atravessa o coração quando menos esperamos. É *aquilo que nos acontece* na imprevisibilidade da vida. Uma ferida, um corte naquilo que somos. Nos afeta, nos transforma, passa a ser um atributo sobre o ser. Uma pessoa quando está apaixonada torna-se (para os outros) um santo ou um louco.

Assim, uma escrita que carrega paixão em suas palavras precisa começar de uma leitura apaixonada. Não gosto do imperativo “precisa”, mas para mim, é impossível escrever com paixão sobre algo pelo qual eu não tenha me apaixonado. A paixão é uma experiência que não morre. Nem os poetas, nem os cientistas (quem sabe, talvez, os loucos?) conseguem apreendê-la, pois é singular para cada um. A paixão evapora das possibilidades de nossa linguagem no instante em que acontece.

Outro motivo que movimentou minhas leituras e escritas:

“A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade”.⁵²

⁵²Ibid., p. 74

A vida vivida em sua banalidade e ordinarismo. Acordamos, comemos, tomamos banho, vamos à escola, voltamos todos os dias. O que se passa entre esses momentos em que nos deslocamos? O que acontece nos instantes em que estamos automaticamente caminhando em nossa rotina? *O que nos acontece?*

Falar da vida em educação não é só injetar experiência e paixão. Fazer aparecer a vida vivida tão única, tão singular é um movimento contrário aos dispositivos que nos disciplinam. Uniformes, horários, pautas de cadernos. Nas escolas somos constantemente ensinados, apertados, podados para que nossas vidas caibam nas proposições científicas, pedagógicas, psicológicas. Não à toa, tantos comportamentos são tidos como inadequados. Tantas respostas são chamadas de erradas. Tantas perguntas são supostamente impróprias.

Como falar dos efeitos da experiência nos modos com o qual o professor integrador pensa a formação se não fui eu quem a viveu? Como ler as experiências em palavras se não é possível apreendê-la ou fabricá-la? Como escrever sobre algo que morre ao ganhar o corpo da linguagem?

Uma das possíveis respostas que cheguei carrega mais incerteza do que compreensão: desaprendendo a ler e a escrever. Talvez pela paixão, talvez pela imprecisão, talvez pela paixão pela vida que é incerta, mas a “palavra do poeta”⁵³, aquela que desafia o significado das coisas e origina outros significados, é a metodologia de trabalho possível que eu encontrei.

Aprendi⁵⁴ a apalpar as intimidades do mundo, a desinvernar objetos. A escrita-paixão corta nosso corpo e nem sabemos o porquê. Sei que não foi a rima. Terá sido a palavra nunca ouvida? Os significados estabelecidos que empobrecem as experiências são abandonados na escrita. Penso com Barros que para escrever a experiência é preciso ser criança. Lá onde todas as coisas são possíveis, onde não se sabe que verbo é ação e substantivo dá o nome aos seres. Quando se monta frases do jeito que não se sabe, apenas se diz.

Para falar da formação a partir da experiência é preciso desinventar o saber. Dar força aos acontecimentos que pairam no ar: experiências são mosquitos que no verão ou no inverno, teimam em nos picar. Aprendi que a grandeza das coisas está na miudeza delas. É quando o professor pergunta:

⁵³Ibid., p. 122

⁵⁴ Com Manuel de Barros (2009) aprendi a dar às palavras outras vidas e fazer delas coisas de brincar. Ele é a principal inspiração para a produção desta seção.

- *Está olhando o que, menino?*

E o menino responde. – *Nada.*

A experiência é miudinha. Cavoucada no dedo mindinho do alvorecer. A experiência pode ser um livro de delírios, lá onde não se sabe, apenas se vive.

Trabalhei o material empírico de entrevistas que tinha com os professores integradores a partir dos trechos que falavam sobre formação. Depois, as palavras me escolheram. Todas as onze (11) vieram para mim, porque muito apareciam no material, porque muito comparecem em meus pensamentos. Conteí as vezes que falamos cada uma delas nas entrevistas. Só para saber: aluno (133); aula (59); ciências (34); conhecimento (39); criança (32); diferente (43); disciplinas (40); língua portuguesa (39); matemática (53); pesquisar (30); professor (271).

Com elas fiz o que Larrosa e Barros me apaixonaram: as desinventei. Seria um erro tentar apreender a experiência que o professor integrador poderia ter tido em sua formação. Seria um erro tentar dizer que o professor integrador é capaz de fabricar experiências por causa de sua formação. Estaria matando possibilidades de experiência assim. Por isso, dei às palavras outras vidas.

Vidas que são minhas, que são do professor integrador e dos alunos também. Vidas que são encontros apaixonados pelo que vivi no mestrado, pelo que vivi na pesquisa. Outras vidas às palavras usadas pelo professor integrador para falar de formação, mas que carregam as paixões que vivemos juntos e separados. Outras vidas que carregam a vida vivida.

Assim, nasceu o **Pequeno dicionário de coisas que não existem**, porque elas são as coisas mais bonitas⁵⁵. No dicionário, estas palavras propõem outra leitura e escrita. Nos modos do professor integrador pensar a formação, estas palavras são os efeitos das experiências e da vida vivida que não está ordem discursiva. No dicionário, estas palavras têm paixão e um pouco de poesia.

Pequeno dicionário de coisas que não existem

Aluno

⁵⁵ BARROS, 2009, p.7

Nome que aumenta a qualidade do ser. Quando uma pessoa tem vontade de estrela. Brilha tão forte que, às vezes, cega. Disseram que aluno não tem luz. Que asneira foi essa? Aluno é luz que anda sem rumo. Vagueia no sol e na lua. Vagalume.

Aula

Lugar para onde os vagalumes vão quando tem tempo de desaprender a voar.

Ciências

Adjetivo que qualifica qualquer coisa. Basta alguém dizer: “Hoje o dia está muito ciências” para que se torne uma verdade.

Conhecimento

É frase inteira. Tem verbo, tem adjetivo e tem substantivo. Conhecimento é oração em tupiniquim. Metonímia para vagalume.

Criança

Não é folha em branco. É cais. É porto. É chegada. Criança sabe tudo para nascer vagalume. Ela não tem palavras.

Diferente

Substantivo que dá nome ao que se é: diferente. Não tem coisa igual. Quando alguém diz que uma coisa é diferente ganha status de elogio. Coisa importante de ser.

Disciplinas

Verbo que faz a gente emudecer.

Língua Portuguesa

Para provar a língua portuguesa é preciso ter gosto para o muito. Ela só é servida em banquete. Pratos cheios de livros, de textos, de música e de poesia.

Matemática

Bicho que tem sete cabeças, mas gosta de jogos e brincadeiras. Vagalume com ele joga dados.

Pesquisar

Verbo que faz pessoa voar. É conhecimento no alvorecer. Poder ser passarinho em qualquer lugar. Sonhar.

Professor

Ação que faz a gente ver vagalume brilhar. É pensar, fazer, sentir, planejar. Professor é infinitivo, todas as possibilidades de tempo cabem nesse nome. Como é coisa de fazer, nunca um saí igual ao outro. Professor é declaração de que o verbo mais amado é mudar.

DEPOIS DO CAMINHO, A CURVA

Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante.

Friedrich Nietzsche

Nos caminhos percorridos para que este texto desse à luz, uma estrela dançante me ensinou algumas coisas. A primeira delas é que a educação, o ensino, a formação de professores urge por outro olhar. Um olhar que não esteja viciado nas práticas impostas aos sujeitos, um olhar que não aceite a essência como justificativa e o determinismo como fim.

Vivemos em uma sociedade, na qual o tempo todo somos disciplinados, moldados para cabermos nas exigências econômicas, científicas, religiosas, morais. A educação e seus artefatos têm servido à ordem do discurso como produtora de modos de viver e modos de pensar. São camadas da história que em diferentes níveis costuram aquilo que acontece para que a educação sirva às leis do tempo.

Entretanto, cada vez mais explicações generalistas e que não tratem a diferença na educação não conseguem dar conta de responder as demandas que professores e alunos produzem e recebem diariamente. É chegado o tempo que o que é singular ganha espaço, pois a subjetividade como uma dimensão que compõe o indivíduo para a filosofia contemporânea é assunto primordial.

Além de desejar saber como, de que modo, de que maneira é possível se fazer educação, atualmente, perguntamos por que, a serviço do que. Currículos são produzidos, lógicas formativas abraçadas, práticas pedagógicas construídas a partir de leis, normas, bases comuns que sugerem o mesmo núcleo para a educação, independentemente do nível de ensino e do lugar que se ocupa: a educação é uma mola social para uma suposta qualidade de vida atrelada ao desenvolvimento econômico.

Pude fazer aparecer essa afirmativa na primeira parte do texto, onde remontei o cenário educacional brasileiro, quando foi proposta a Licenciatura Integrada. Apareceram não só as propaladas urgências para a educação em ciências e matemática, mas também, as técnicas de controle que por meio dos exames avaliativos produzem as políticas públicas e os modos de ser na educação adequados à uma sociedade Neoliberal.

Ao responder ao objetivo de **descrever a força do discurso e os efeitos produzidos nos modos do professor pensar** os enunciados de que **é preciso superar a ineficácia e econômica por meio da educação científica** e que **é preciso fazer diferente** compareceram como aqueles que identificam o professor, o localizando como o professor integrador, capaz de dar vazão às urgências da sociedade brasileira em prol do desenvolvimento econômico e científico.

Isto compareceu na descrição dos efeitos nos modos do professor integrador pensar o currículo. Vimos não só o professor, mas que o currículo de Licenciatura Integrada é também produzido por proposições economicistas e científicas da sociedade atual. Os efeitos dos dois enunciados descritos no modo do professor pensar o currículo, que forma os alunos, respondem às leis do tempo. Vimos os enunciados materializados em falas dos professores integradores, nas quais há preocupação com o propalado futuro profissional dos alunos e do país. Entretanto, como a produção de sujeitos é um jogo social dinâmico e heterogêneo não só forças das leis normalizadoras atuam sobre os sujeitos e, por isso, ocorrem os desvios, as resistências.

Neste aspecto, o professor integrador desobedece às proposições didáticas e curriculares que corroboram com as normalizações educacionais e dá destaque àquilo que julga ser mais importante no momento para os alunos. São nesses momentos que o professor integrador voa, dá oportunidades, também, ao improvável quando abre espaços – algumas vezes inesperados e imprevisíveis - para o aluno ser, dizer, vagalumar.

De outro modo, mas com o mesmo desejo, rompi com o famigerado “como fazer” que aprisiona os ditos sobre prática pedagógica. Talvez, esta parte tenha sido a mais difícil para mim. Primeiro, porque *ver como a integração acontecia na prática* foi durante algum tempo o objetivo principal desta pesquisa. Abandonar a ideia de que coisas são diferentes na teoria e na prática não foi só um esforço para ler o material empírico, mas também uma ruptura com um modo de pensar a prática pedagógica.

Os enunciados de que **é preciso superar a ineficácia e econômica por meio da educação científica** e que **é preciso fazer diferente** marcam os efeitos no modo do professor pensar o que faz em sala de aula. Há uma localização da prática no que é referenciado como bom, como correto e como o ideal para uma educação e suposta qualidade de vida atrelada ao desenvolvimento econômico.

Os exames delimitam não só o conteúdo de ciências, matemática e linguagem indispensável para que os alunos obtenham bons desempenhos e, conseqüentemente, bons índices nas avaliações em larga escala. Eles também sugerem modos de ensinar, práticas docentes que voltadas para a alfabetização científica e matemática possam injetar nos alunos os códigos desejáveis. Laboratórios, experimentos, jogos, cantinhos da leitura... são inúmeras as sugestões de como fazer.

Os biografemas escritos sobre a prática pedagógica do professor integrador é uma moção ao desejo de não responder às leis do meu tempo que identificam e classificam as práticas pedagógicas dos professores como boas/ruins. Foi possível injetar nos fragmentos de história de vidas que desconhecem a ordem, que simplesmente acontecem porque pulsam, porque existem.

Penso que os biografemas carregam o inenarrável ato de ensinar (seja ciências, seja matemática, seja linguagem), pois pungem os detalhes da vida vivida no ordinarismo que faz a prática pedagógica única e singular. Mesmo aqueles professores que prescrevem seus roteiros de aula como receitas de bolo são cotidianamente atravessados por uma resposta inesperada, um choro de desabafo, uma curva no caminho. Assim, os **Traços que encantam a prática pedagógica** são fragmentos que fazem com que apareça a latente produção estética que é o trabalho docente

De outros modos, também problematizei os efeitos no modo do professor integrador pensar a sua formação, provocados pela força dos enunciados de que **é preciso superar a**

ineficácia e econômica por meio da educação científica e que **é preciso fazer diferente**. Nas falas do professor integrador apareceram os termos utilizados pela ordem discursiva que evidenciam a autorização para falar do lugar daquele que sabe o que faz. Ser um professor reflexivo, prezar pela interdisciplinaridade e a pretensa ludicidade usada por meio de jogos e brincadeiras para desenvolver o conteúdo, materializa os efeitos no modo do professor pensar sua formação.

Assim, dar outros significados e vida às palavras que, geralmente, são usadas para falar de formação é inventar modos de ver, de pensar e de viver para além do que nos é imposto. Não estou dizendo com isso que agora todos devam abandonar suas lógicas de pensamento e se juntar aos pós-críticos. Apenas digo que escolhi fazer com o meu texto algo para que ele não fosse só mais uma suposta contribuição para a educação, mas também um ato político em prol da subjetividade e da diferença.

Ao longo do mestrado, li textos e artigos que falavam sobre a formação do professor reflexivo e sobre a construção de uma prática pedagógica interdisciplinar. Ambas as lógicas para pensar estes dois temas, após algum tempo, não eram mais minhas. Não conferiam a mim uma estética da existência, uma ética comigo mesmo. Por isso, escolher a experiência para propor outros significados às palavras existentes é dar oportunidades aquilo que acontece, simplesmente.

Foi possível, assim, ser ética comigo e com os professores colaboradores desta pesquisa, uma vez que não interpretei o que eles disseram atribuindo supostos significados às suas experiências, mas fiz de nossos encontros uma potência para pensar a formação como experiência. Desse modo, produzir o **Pequeno dicionário de coisas que não existem** pulsou outros modos de ler e escrever que dessem a ver sentidos e histórias, marginalidades e coisas menores que não cabem, geralmente, em textos de dissertação científicos.

Desse modo, ao **descrever a força do discurso e os efeitos produzidos nos modos do professor pensar**, foi possível cartografar uma educação em ciências e matemática na contemporaneidade. Fazer aparecer os enunciados que produzem a educação científica desejável aos interesses econômicos e políticos, aos quais serve, criou resistências na escrita sobre educação. Uma escrita e leitura a partir de uma curva, quando o caminho se dobra e se transforma em outro caminho, outras paisagens, outros problemas, outras supostas verdades.

Escrever sobre os desvios em educação ainda é algo pelo qual lutamos, pois aquilo que escapa não obedece à legislações e planejamentos. Pelo contrário, obedece apenas ao acaso e ao que há de mais emergente na vida vivida. Por isso, a escolha de centrar naquilo que não está na ordem do discurso pedagógico para escrever sobre formação e prática pedagógica é, para mim, um ato político e estético.

Percorri caminhos menos prováveis para uma professora pedagoga como eu. Abracei referenciais teóricos que pouco (ou quase nada) comparecem aos cursos de Licenciatura. Dei vazão a uma escrita que fala sobre a paixão e a vida, que pouco tem a ver com as proposições científicas e matemáticas de um programa de pós-graduação. Mas, desse modo penso que dei a ver que sem elas duas, a educação é uma mera prescrição. O que faz o conhecimento científico, a educação, a formação, a aula, a leitura, a escrita ser algo que transforma é um fragmento suspenso em emaranhados de coisas que se passam no dia-a-dia, um golpe de raio.

Injetar vida na educação é um ato político de subversão à ordem que diz que devemos ter “bons empregos”, que devemos nos preocupar com o “futuro do país” e que os alunos são o “futuro da nação”. Isto porque, a vida é feita do instante presente e do que experimentamos neles. O futuro não existe, o passado tão pouco. Apenas há o momento fugaz e o instante liberto do tempo para que a educação seja algo que transforma.

Pode ser que isto produza em outras pessoas o desejo de pensar diferente do que está acomodado na mente. Pode ser que as palavras doces e apaixonadas com as quais escrevi alguns trechos cortem a carne de que as lê. Pode ser que criar modos de pensar e de escrever, que não estejam na ordem do discurso pedagógico, produza desejos de ler e escrever a educação por caminhos mais incertos, cheios de possibilidades de criação. Pode ser que nada disso aconteça. Em mim, certamente, tudo pôde ser.

Por fim, os efeitos nos modos do professor integrador pensar currículo, formação e prática pedagógica mostram que não há um, ou dois, ou três caminhos a serem percorridos no processo formativo seja em nível fundamental, graduação ou pós-graduação. O que os efeitos dão a ver é que, por mais que se queira destinar a educação para um fim econômico, cientificista ou normalizador, é a vida vivida que carrega o que nos afeta, toca e transforma e escapa na educação.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. 16^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, R. **A Câmara Clara**: notas sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984,
- BENDIN, L. **Biografema como estratégia biográfica**: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. PPGEF/UFRGS. Florianópolis, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- _____. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Brasil. MEC, 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 19 Ago. 2017.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Muller Xavier. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016
- CHAVES, S. N. Por que ensinar ciências para as novas gerações? Uma questão central para a formação docente. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí Ano 22 nº 77 Jan./Jun. 2007 P. 11-24. Disponível em:<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1083/838>. Acesso em: 10 out. 2017
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU, 2^a ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAZZA, M. S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes. 2001.
- CORAZZA, M. S. Introdução ao método biografemático. **Revista Em Tese**. Nº 3, vol. 20. Set-dez, 2014. P. 48-65. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/viewFile/8254/7099>. Acesso em: 19 jun 2017
- COSTA, C. B. Pesquisa biografemática como ato de criação de uma vida estrangeira em educação. **Revista Artíficos**. V.1, Nº1. Junho, 2011. Disponível em: <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D%20Cristiano%20Bedin%204.pdf>. Acesso em: 10 jun 2017.
- DELEUZE, F. **Conversações, 1972-1990**. Tradução: Peter PálPelbart. Rio de Janeiro, 1992
- DESCARTES, R. **O discurso do método**. 2013. Disponível em: <livrosdoexilado.org>. Acesso em: 6 fev. 2015.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. (2003) A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade (HowisonLectures). **Revista de Comunicação e linguagem**.nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-verdade-e-subjetividade.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017

GALLO, S. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Disponível em:<http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017

GONÇALVES, T. V. O. **Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2000. (Tese de doutorado).

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA. **Projeto Pedagógico do Curso** de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. [2012].

KOAHN, W. O. Vigiar e Punir: 40 anos de uma experiência de filosofia. In: CARVALHO, A. F. GALLO, S. (org.) **Repensar a educação: 40 anos depois de vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MACHADO JÚNIOR, A. e GONÇALVES, T. O. Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA: memórias institucionais de um processo de implantação de curso. **Amazônia | Revista de Educação em Ciências e Matemática** | v.12 (24) Jan-Jul 2016. p.115-139. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/3677>>. Acesso em: 29 jul 2017.

MARTINS FRAIHA, F. **Significação no ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas 2014 (Tese de Doutorado).

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NUCCIO, O. **A utilidade do inútil: um manifesto**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PELBART, P. P. Experiência e abandono de si. In: **O avesso do Nilismo: cartografias do esgotamento**. Peter PálPelbart. São Paulo: N-1 Edições, 2013

RESENDE; H. Sociedade avaliativa: o exame como mecanismo de controle e gestão populacional. In: CARVALHO, A. F. GALLO, S. (org.) **Repensar a educação: 40 anos depois de vigiar e punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015

RIBEIRO, E.M. Biografema, *studium, punctum*, fotografia: quase um método. **Revista Em Tese**. Nº 2, vol. 21. Maio-agosto, 2015. P. 45-65. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/9500>. Acesso em: 21 jun 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

TEMPLE, G. C. **Acontecimento, Poder e resistência em Michael Foucault**. Cruz das Almas: UFRB, 2013.

UFPA. **Plano de reestruturação e expansão da UFPA**, 2007. Belém/PA. Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br>.. Acesso em: 10 jul 2017.

WOODWART, K. Identidade e Diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (org.); HALL, S. WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, vol. 29, núm. 103, maio-agosto, 2008, pp. 535-554. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2015