

Bruna Ramos Marinho

As Singularidades dos Saberes de Professores de LE: que luzes estão sendo lançadas no ensino?

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Campus de Assis para obtenção do título de Mestre em Letras
(Área de Concentração: Filologia e Linguística Portuguesa).

Orientador: Prof. Dr. João Antonio Telles.

Assis
2004

AGRADECIMENTOS:

À minha família pela presença, pelo respeito, incentivo: a ela dedico a minha formação.

Ao professor João Telles uma referência muito especial. O professor orientou meus trabalhos desde o primeiro ano da graduação até o mestrado. João é uma presença extremamente marcante no meu desenvolvimento pessoal e profissional, seja por sua postura ética, por sua verve de educador, seja pela vibrante atuação nessa área. Seguramente, o professor João será uma forte presença na minha carreira.

Às professoras que compuseram a banca para o Exame Geral de Qualificação e a banca para Defesa: Creobel Maiomone (Unesp, Assis), Sônia França (Unesp, Assis) e Fernanda Liberali (PUC, SP). Agradeço a leitura cuidadosa de meu trabalho que me forneceu excelentes insumos para que eu pudesse escrever a redação final de minha dissertação.

Ao grupo de teatro (Fernando, Valéria, Junior, Tatiane, Maria Fernanda, Linda, Viviane, Melissa e Natália) composto por alunos do curso de Letras da Unesp de Assis, um agradecimento especial. Seu esforço, dedicação e comprometimento foram essenciais para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

A todos os professores participantes da pesquisa que contribuíram, imensamente, discutindo seus dilemas, suas experiências, seus sonhos que sempre foram ditos, sonhados, vividos nas suas histórias secretas às portas fechadas na sala de aula. A eles um agradecimento também muito especial pela coragem e pelo desejo de prosseguir.

Ao CNPq que concedeu desde o segundo ano da graduação um importante apoio financeiro. Tal apoio possibilitou minha participação em diversos contextos de pesquisas onde pude amadurecer teoricamente, produzindo conhecimentos de um modo comprometido.

Às amigas mais que essenciais de Brena Marinho (irmã), Carla Braga e Rosângela Mantolvani - grandes promessas do curso e da pós-graduação em Letras, respectivamente. À amizade de Edson Gabriel, meu amigo de Avaré, e de Julia Carolina Moraes uma amiga da faculdade em Assis. Edson foi um importante incentivo. Julia é uma grande companheira em todos os momentos, em todo o meu processo de amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico.

À James Villela. Ainda que não fosse na intensidade almejada, foi uma importante presença.

Aos funcionários da Unesp de Assis que também tornaram possível minha formação.

Numa menção, igualmente, importante estão minhas confidentes de prática pedagógica do Centro de Estudos de Línguas- Cel. João Cruz, de Avaré: Vera Bartolomeu (coordenadora), as professoras Maria Aparecida, Daniela e Soraia e à diretora Judith.

O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. (...) recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no teu escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. (...) E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Jorge Larrosa

SUMÁRIO:

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
1. Embasamento Metodológico	13
1.1. A Pesquisa Educacional com Base nas Artes e o Espetáculo Teatral.....	18
1.2. O papel da arte na Pesquisa Educacional: campo fértil ou segundo prato?.....	24
2. A Pesquisa Heurística: o processo de amadurecimento do pesquisador.....	29
2.1. O paradigma e as metodologias: <i>isto é científico?</i>	31
2.1.1. Verdade e Emoção: pólos opostos.....	34
2.1.2. Paradigma e métodos articulados com a realidade: outras perspectivas.....	36
2.2. O processo da pesquisa.....	37
2.2.1. Método: o espetáculo teatral.....	37
2.2.2. O contexto.....	40
2.2.3. Participantes: alunos e professores.....	40
2.2.4. Coleta de dados.....	41
2.2.5. Objetivos.....	41
2.3. Fenomenologia Hermenêutica.....	42
2.3.1. Fenomenologia Hermenêutica e Análise do Discurso: reconsiderações.....	43
Síntese do Capítulo I.....	46
3. Fundamentação Teórica	47
3.1. Por que a Análise do Discurso.....	50
3.1.1. O sujeito e o discurso na AD: liberdade e submissão.....	51
3.2. Subjetividade: construindo espaços e processos para a produção do novo.....	53
3.3. Singularização e formação de professores: criando suas próprias referências.....	57
3.4. O que é um dispositivo?.....	62
3.4.1. Dois dispositivos: a Reflexão Crítica e o Espetáculo Teatral.....	64
3.4.2. Os dispositivos na produção do novo: geografia da experiência e do problema.....	66
3.5. Contextualizando a geografia escolar: algumas pistas no terreno onde se produz conhecimento.....	63
3.5.1. Universidade.....	68
3.5.2. Alguns marcos dos movimentos da educação na formação do professor.....	69
3.5.3. O sujeito (professor) e o conhecimento.....	71
3.6. Uma experimentação ético-estética de outros modos de existir.....	74
3.7. O conhecimento do professor: política e liberação intelectual.....	77
3.8. A Abordagem à Educação de Professores e a Reflexão Crítica.....	82
3.8.1. A reflexão Crítica.....	84
3.8.2. A Reflexão Crítica Compartilhada: universidade e escola em parceria.....	86
Síntese do Capítulo II.....	89
4. Análise dos dados	92
4.1. Temas de Análise.....	94
4.1.1. Subjetividade Profissional.....	94
4.1.1.1. Angústia e responsabilidade: qual o limite do pedagógico.....	94
4.1.1.1.1. Uma pausa para as incertezas pós-modernas na educação de professores.....	97
4.1.1.1.2. Incertezas curam depressão: outros caminhos para o professor.....	99

4.1.1.1.3. Explicando alguns momentos de incerteza.....	104
4.2. Formação Profissional.....	105
4.2.1. O ponto de vista do professor em formação: campo de luta.....	105
4.2.1.1. O ponto de vista dos educadores de professores: <i>Que luzes podemos lançar?</i>	108
4.2.2. Que luzes são essas, professor?.....	110
4.3. Política Educacional.....	114
4.4. Reflexão.....	114
4.4.1. Reflexão para os pólos positivos e negativos da experiência.....	114
Síntese do Capítulo III.....	117
 5. As Conclusões	 119
5.1. Esboçando as conclusões.....	120
Síntese do Capítulo IV.....	134
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 137

.

ANEXO I

ANEXO II

MARINHO, B.R. As Singularidades dos Saberes de Professores de LE: que luzes estão sendo lançadas no ensino. Assis.2004.153p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

Resumo:

O objetivo desta pesquisa é viabilizar a produção de *outros* modos de pensar a educação de professores de línguas estrangeiras. Buscamos construir contextos não convencionais de pesquisa nos quais os profissionais possam refletir acerca de sua experiência de ensino/aprendizagem de línguas. Para tanto, nos baseamos metodologicamente na Pesquisa Educacional com Base nas Artes (Eisner, 1991) cujo recurso principal é um espetáculo teatral denominado Parâmetros em Análise. Tal espetáculo foi construído a partir de temas inspirados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Foram apresentados dez espetáculos em diversas instituições das redes de ensino oficial e particulares do Estado de São Paulo. No palco do espetáculo, foram representadas, artisticamente, cenas do dia-a-dia e do fazer pedagógico dos professores de línguas estrangeiras, assim como, os seus conflitos e dilemas profissionais. Após o espetáculo ocorreu uma *reflexão crítica compartilhada* entre a platéia composta por professores, educadores de professores e alunos de Letras. O espetáculo e a reflexão compõem aquilo que Foucault (Deleuze, 1988) conceitua como sendo um *dispositivo*. Para o filósofo, *dispositivos são máquinas de fazer ver e falar*. Eles formam uma espécie de instrumento teórico com o qual contamos para visualizar as práticas sociais que se dão na escola. As reflexões realizadas pelos professores indicam um desencontro entre aquilo que professores e alunos estão atualizando nas suas práticas e, aquilo que propõem certas pesquisas, políticas educacionais e o funcionamento da estrutura institucional da escola.

Palavras chaves: educação de professores de línguas estrangeiras, dispositivos, reflexão crítica, conhecimento de professores.

MARINHO, B.R. The Drama in the Educational Research : A democratic device in the University to the promotion of reflection and constitution of teachers' knowledge. Assis, 2003. 153p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho.”

Abstract:

The objective of this paper is to make the production of “*other*” ways of thinking over education of foreign language teachers possible. We intend to construct non-conventional contexts of research, in which the professionals can think over their language learning/teaching experiences. For that, we are based methodologically on the *Educational Research based on Arts* (Eisner, 1991) whose chief resource is the dramatic performance, called Patterns in Analysis. Such performance was built from themes inspired in the Parâmetros Curriculares Nacionais. Ten performances were acted in several public and private institutions of education in the State of São Paulo. On the stage, everyday scenes and the pedagogical work of foreign language teachers were acted artistically, such as, their conflicts and professional dilemmas. After the performance, a *critical reflection shared* by the audience composed by teachers, teachers' professors and students took place. The performance and the reflection compose what Foucault (Deleuze, 1988) considers as a *device*. To the philosopher, *devices are machines of making see and speak*. They constitute a theoretical instrument that we use to analyze the social experiences that happen at schools. The reflections arisen by the teachers indicate a discordance from what teachers and students have been passing through a process of modification in their experiences and, from what some researches, educational policies and the operation of the institutional structure of the school propose.

Key-words: Education of foreign language teachers, device, critical reflection.

INTRODUÇÃO:

Construir espaços para que professores pré e em serviço e educadores de professores pudessem compartilhar suas reflexões acerca de suas práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras, foi, primeiramente, o objetivo que almejei nesta dissertação. Num segundo momento, por meio de tais reflexões, meu objetivo era viabilizar outros modos de pensar o ensino/aprendizagem de línguas pensados pelos próprios professores acerca de tais práticas. Esses outros modos são denominados por Deleuze (1989), *linhas de fuga*. Um terceiro objetivo relaciona-se à metodologia da pesquisa aqui descrita, a *Pesquisa Educacional com Base nas Artes*, com a qual este estudo contou para que fossem alcançados os dois objetivos acima. Trata-se, em parte, de verificar o funcionamento desta metodologia de pesquisa como um contexto voltado para a promoção e viabilização da reflexão e da construção de novos conhecimentos dos professores acerca de suas práticas pedagógicas.

No primeiro capítulo, os pressupostos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa busquei fundamentá-los na *Pesquisa Educacional com Base em Artes* (Eisner, 1991) e na *Pesquisa Heurística* (Moustakas, 1990). Esta última tomo como uma ferramenta metodológica que auxilia o pesquisador na tarefa da delimitação e na organização do tema da pesquisa e do fenômeno a ser estudado. Já, a primeira metodologia, por meio de um espetáculo teatral, é vista como produtora de contextos para que os professores participantes do estudo possam *refletir criticamente* (Mezirow, 1990) acerca dos temas ali representados. O *espetáculo teatral* foi composto por temas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira e nos Temas Transversais. Nele, são representadas cenas do fazer pedagógico do professor, dos dilemas vividos pelos docentes no cotidiano escolar. Após a apresentação do espetáculo, ocorre uma *reflexão crítica compartilhada* (Telles, 2002) entre a platéia,

composta por professores e educadores de professores. Foi por meio destas reflexões, realizadas pelos professores e gravadas em áudio, após os espetáculos, que observei os sentidos construídos pelos profissionais quando vêem suas experiências representadas no palco.

No *capítulo terceiro*, explico o arcabouço teórico que orientou a perspectiva tomada para o desenvolvimento da pesquisa. A presença da *Abordagem à Educação de Professores* (Mezirow, 1999; Diamond, 1991) facilitou a escolha e o tratamento das teorias as quais estiveram em harmonia com os objetivos.

Discuti nesse capítulo a *reflexão crítica compartilhada* e o espetáculo teatral como *dispositivos* (Deleuze, 1988). Nos dispositivos, busquei visualizar o movimento de suas linhas quando produzem *linhas de fuga*. Tais linhas surgem da capacidade que um dispositivo possui para redimensionar, abrir espaços para outras subjetividades, outras formas nas práticas sociais. No caso desta pesquisa, tomo como foco as práticas situadas na escola.

Dois conceitos são de suma importância nesse capítulo: *sujeito* e *discurso*. Tais conceitos foram inicialmente trabalhados tendo em vista os pressupostos da *Análise do Discurso* (orientação francesa). Num segundo momento, percebendo a sintonia com os trabalhos de Rolnik e Guattari promovi um encontro entre as duas teorias, mas no ponto no qual elas puderam convergir. As duas teorias parecem concordar acerca da existência de um espaço no qual há a possibilidade de o sujeito deslocar e criar outros sentidos para o vivido, mesmo que haja certos condicionamentos a ele impostos socialmente.

O quarto capítulo referente às análises foram compostos com base nos fundamentos teóricos e metodológicos desta investigação. Assim, observei primeiramente a composição do material documentário para dele extrair os significados dos dados. O intuito é evidenciar a produção de sentidos dos professores diante da

representação de suas experiências no espetáculo. As análises revelam a existência de uma incompatibilidade entre o funcionamento da estrutura da escola, orientada pelas teorias, pelas políticas educacionais vigentes e os diversos modos pelos quais se dão, efetivamente, as práticas dos professores.

É, justamente, a esse desencontro que almejo dar visibilidade. Isso, para que quando pensarmos questões relativas às práticas pedagógicas (ao ensino/aprendizagem de línguas ou à formação de professores), seja fortalecida a necessidade de professores, educadores de professores e pesquisadores trabalharem em parceria, para que assim, possam, de maneira mais eficaz, abordar questões mais próximas às suas experiências e às necessidades de tais práticas de formação profissional.

Capítulo I

Embasamento

Metodológico

Introdução:

Neste capítulo discuto os fundamentos metodológicos que orientaram o processo de desenvolvimento da pesquisa. Utilizei um texto literário para ilustrar o que o *capítulo da metodologia* pode significar. Aliás, é a arte que abrirá espaços e possibilidades para que o leitor comece a estabelecer sentidos para os achados desta pesquisa.

Imitando o estilo do poeta Rainer Maria Rilke, pergunto ao leitor desta dissertação, caso esteja na condição passiva imposta por certas tradições positivistas de pesquisa: *Leitor, será a tua sede que guiará os teus passos para ler este trabalho?* Pesquisas nesses moldes, seguramente, não permitiriam sua resposta, uma vez que sequer fariam a pergunta. Diálogo impossível, uma vez que tais pesquisas estariam vinculadas à uma concepção de ciência e de pesquisa como sendo transmissoras da verdade. Em suma, para tais pesquisas não há o que perguntar ou o que construir, pois o sentido já está lá, é preciso apenas recuperá-lo.

Neste capítulo, em oposição às citadas posturas de certos paradigmas, caminhei em busca dos processos pelos quais foram construídos os sentidos pelos participantes, bem como, por mim, pesquisadora. Para isto, trabalhei uma concepção de linguagem (tomada aqui como discurso) a qual permite que o sentido seja percebido como algo construído socialmente, isto é, na relação com o outro. O sentido é algo co-construído. Tal concepção de linguagem foi elencada, pois endosso nesta pesquisa a importância de pesquisadora/participantes/leitores encontrarem pontos de ressonância entre seus objetivos, intenções, representações e experiências. Como aconselha Orlandi (1998): algo no mundo deve ressoar na consciência do sujeito para que faça sentido.

Retomando a explicação acerca da composição deste capítulo, encontrei uma referência feita por Gonsalves (2001) ao poema de Drummond, *A Câmara*

Viajante. Adiantando ao leitor o sentido de o poema fazer parte desta introdução, afirmo que a *câmara* fotográfica foi uma analogia pensada por mim para explicar a metodologia, cujo recurso principal foi um espetáculo teatral, ou seja, uma manifestação artística.

A câmara viajante

Que pode a câmara fotográfica?

Não pode nada.

Conta só o que viu

Não pode mudar o que viu

Não tem responsabilidade no que viu

A câmara, entretanto,

Ajuda a ver e rever, a multi-ver

O real nu, cru, triste, sujo.

Desvenda, espalha, universaliza

A imagem que ela captou e distribui

Obriga a sentir,

A criticamente, julgar

A querer bem ou a protestar,

A desejar mudança.”

Na metodologia do trabalho, a *Pesquisa Educacional com Base nas Artes* (Eisner, 1991), o principal recurso foi o *espetáculo teatral*. Mas, qual a relação da “câmara fotográfica” e a arte do espetáculo teatral? Assim como a câmara, o espetáculo não pode tudo, mas é justamente por isto que ele funciona: em não podendo tudo, pode

alguma coisa. Assim, um dos objetivos é pensar *o que o espetáculo pode realizar num contexto de educação, de formação de professores?*

Os resultados deste trabalho realizado com o suporte da *Pesquisa Educacional com Base nas Artes* são por mim discutidos de forma a não colocar tal metodologia como a chave para resolver os problemas das escolas, dos professores. O intuito é propô-la como um espaço institucional de reflexão, o qual constrói e oferece instrumentos para pensar tais problemas e dilemas dos professores na escola.

A Pesquisa Educacional com Base nas Artes se mostra um contexto interessante no qual várias dimensões da experiência podem ser pensadas, já que seu principal recurso é uma manifestação artística - espetáculo teatral. A arte não *faz*, ela provoca. Emprestando as palavras de Drummond, afirmo que a arte provoca de maneira que até *“obriga a sentir/ A criticamente, julgar/, a querer bem ou a protestar./ A desejar mudança”*.

A postura do interlocutor desta pesquisa, seja ele um participante ou um leitor, será, possivelmente, pouco passiva. Participante e leitor agem ao engajar-se na compreensão, seja de uma linha escrita, seja nas falas dos atores, nas imagens do espetáculo. Isto porque não há nenhuma verdade oculta para ser revelada. Os sentidos são construídos por meio da interação entre os interlocutores que contam com suas experiências e referenciais para, assim, interpretá-las. Desde o momento em que assistem ao espetáculo ou lêem este texto, já estão interpretando. Ver é interpretar (GONSALVES, 2001 p.102). Por sua vez, interpretar é uma injunção, afirma Orlandi (1998). Entendo que interpretar é uma injunção, pois quando, por exemplo, os professores assistem ao espetáculo estão estabelecendo sentidos para o que vêem, mesmo que de maneira não intencional.

Sendo assim, explico a razão de o paradigma de pesquisa adotado ser o Construcionista. Tal paradigma permite a mobilidade dos interlocutores no processo de significar. Embasada na concepção do paradigma adotado, componho meu texto na primeira pessoa do singular, evidenciando, assim, minha percepção e voz na construção dos sentidos para esta pesquisa.

A metodologia do estudo aqui realizado é fundamentada em Eisner (1991), educador-pesquisador cujas propostas têm sido pensadas a partir de uma busca de formas alternativas de representação do conhecimento. No contexto das salas de aulas, Eisner tem buscado pensar as questões que necessitam ser respondidas, compreendidas, reivindicando, para isto, além das narrativas de vida, o potencial das Artes.

Evidencio, entretanto, que a arte não é tomada como um recurso, simplesmente. Por esta razão, houve uma questão ética pontuando seu envolvimento na pesquisa. No decorrer do capítulo, há uma discussão acerca do manejo da arte cuja preocupação está voltada para a preservação das características de uma manifestação artística (o teatro) ao ser incluída como recurso em um trabalho de caráter científico.

Como últimos passos, como se utilizasse fotografias das fases de desenvolvimento da pesquisa, explico aos leitores cada procedimento tomado para coletar o material documentário (mais tarde transformado em dados de pesquisa), o contexto, os sujeitos participantes. Nestes pontos, foi imprescindível a organização do processo de investigação proposta pela *Pesquisa Heurística* (Moustakas, 1990). Esta metodologia forma uma espécie de base com a qual o pesquisador conta para pensar e construir o *corpus* de sua pesquisa. A *Pesquisa com Base em Artes*, viabilizada, neste estudo, por meio do espetáculo teatral, funciona como um recurso metodológico que abre espaço para os participantes posicionarem ativos ao refletir acerca das experiências de vida profissional e dos diversos contextos ali representados.

Já a *Pesquisa Heurística* representa um contexto auto-reflexivo, dirigida ao pesquisador, auxiliando-o a conhecer a natureza do fenômeno que lhe interessa assim como o próprio processo de investigação e de auto-conhecimento que ele (o pesquisador) experimenta durante a pesquisa. Para concluir, após estar com os dados organizados, o último passo foi a análise dos dados, para a qual utilizei a *Fenomenologia Hermenêutica*.

A Fenomenologia Hermenêutica (van Manen, 1990) é uma abordagem à análise dos dados por meio da qual o pesquisador constrói *corpos de significados* a partir do ponto de vista dos participantes; isto é, o pesquisador investiga como o participante foi levado a pensar do modo como pensa. O quadro constando os temas levantados por meio da FH serviu como base para os títulos das seções do capítulo. Nessas seções, entram em ação a análise do discurso dos professores a partir dos dispositivos. Em alguns momentos ocorre um diálogo com a AD, uma vez que foi sentida uma necessidade de partir da materialidade da língua por meio de um instrumento lingüístico de análise para embasar o conceito de discurso aqui tratado.

1.1. A Pesquisa Educacional com Base nas Artes e o Espetáculo Teatral

Foi ao repensar acerca de minhas experiências de quando ainda era aluna do curso de Letras que, no curso de pós-graduação, pude avaliar a razão da insistência de termos tais como prática social, reflexão crítica, diferença, linguagem, autonomia, entre outras presentes em sua pesquisa. Havia em minhas experiências anteriores algumas diferenças em relação à boa parte de meus colegas da graduação. Formada no curso de magistério de uma instituição pública de ensino denominada CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), entrei em contato com disciplinas como Psicologia da Educação, Sociologia, Filosofia. Eram disciplinas que

me ofereciam espaços para compor pensamentos alternativos acerca da realidade que buscava compreender.

Com o tempo e as novas leituras sugeridas na graduação, as experiências vivenciadas no CEFAM foram sendo resignificadas. Nos primeiros momentos, como graduanda, a minha diferença na formação fazia com que eu me sentisse uma estrangeira no curso. Nas interações com alguns de seus colegas, eu podia compreendê-los, mas na hora de verbalizar era como se não falássemos a mesma língua.

O fato de eu ter sido previamente apresentada às diversas leituras, aos vários discursos pedagógicos, compôs um referencial diferente do referencial de meus colegas. Tal referencial construía ferramentas conceituais com as quais eu contava para solucionar problemas ou pensar questões que surgiam da nova fase que vivia. Isto, sem contar na maneira pela qual se configurava meu processo de formação na universidade.

Assim, eu incompreendia a razão de tantas resistências às experiências acadêmicas ou, talvez, preconceitos, que vinham à tona na fala e nas ações de alguns colegas, em certos momentos. Instigada por essa questão, passei a engajar-me em pesquisas, o que me fez entrar em contato com resistências muito parecidas.

Na academia, nem sempre se entra em contato com o movimento das idéias, o que deveria ser de praxe, como aponta Goodman (1988 apud Faustioni, 1995). Nesse caso, deixa de tratar-se de um espaço de formação, para tornar-se um espaço de transmissão.

Em vista das experiências anteriores no magistério e na graduação, por meio da minha inserção em um grupo de pesquisa voltado para o desenvolvimento do professor (ver Telles, 2000; Marinho, 1999), no mestrado se fortaleceu a escolha por uma investigação cuja perspectiva percebesse a produção do conhecimento por meio de diálogo. Assim, foi harmonioso o encontro de suas questões com a metodologia da

Pesquisa Educacional com Base em Artes. Isto porque, nesta modalidade de pesquisa, são abertos espaços para que os professores possam dialogar, expor, refletir acerca do significado de suas experiências.

Esses espaços, por suas formas de representar o conhecimento e de construí-lo, pautam-se em formas não-convencionais; isto é, formas alternativas de manifestar e representar o conhecimento (EISNER,1997) obtido por meio da pesquisa. Essas formas supõem que os participantes da pesquisa possuam outros modos de apropriar-se do conhecimento, tais como pela pintura, pela fotografia, teatro entre outras.

Na *Pesquisa Educacional com base nas Artes*, as práticas sócio-históricas e culturais aparecem implicadas na maneira como o recurso utilizado (espetáculo teatral) representa as experiências. Há em tais experiências a implicação de práticas discursivas. As práticas discursivas são os “lugares” nos quais são produzidos e reproduzidos os signos e sistemas de signos que constituem os indivíduos (FONTANA 2000, p. 70). No espetáculo teatral, como manifestação artística, é sobre tais práticas discursivas que versam acerca da escola que penso este trabalho.

A forma artística do espetáculo teatral é fundamental, pois Deleuze (1987) assinala que pela arte é possível :

“ (...) sair de nós mesmos, saber o que vê outrem, de ser universo que não é nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se (...)” (p.42).

A arte, possuindo uma pluralidade de sentidos, faz da interpretação, também, uma arte, conforme assinala Teixeira Filho (1993). Este tipo de movimento na interpretação que a arte produz interessa-me, pois pode engajar o sujeito na produção de outros sentidos. Assinalo, por meio do verbo *poder*, apenas uma possibilidade para que tal produção aconteça. De acordo com este autor, acredito que para se produzir outros

sentidos, o processo de interpretação dependerá da maneira como tais sujeitos interagem com a arte.

Num contexto de formação de professores, por meio da inserção de um objeto artístico, é possível elaborar uma prática de linguagem que permita um certo distanciamento e um estranhamento de práticas discursivas já naturalizadas que são vivenciadas no contexto escolar. Uma vez que tais práticas deixam de ser tomadas como naturais e passem a ser tomadas como naturalizadas, tal fato poderá abrir espaços para a reflexão e a crítica. No entanto, isto não implica que o fato de se trabalhar com a arte e intencionar tais transformações esses objetivos serão alcançados. Por esta razão, trabalhando nesta área, alguns projetos e objetivos num primeiro momento devem ser tratados no plano das *possibilidades* em vista das inúmeras variáveis que nela intervêm.

Ressalto que trabalhar com arte e reflexão é um meio de problematizar o conhecimento e as práticas sociais tomadas como naturais, na escola, por seus atores. Kincheloe (1998, p. 224), na mesma linha de pensamento afirma que ao questionarem práticas dadas como certas, crenças e pressupostos de ensino, os professores podem romper com formas de saber especializado que impedem ou restringem as mudanças nas escolas. Rompendo com um saber que parece enrijecer as relações e os movimentos em direção às transformações na escola, os professores podem viabilizar contextos de produção de novos conhecimentos. Tais conhecimentos poderão lhes fornecer insumos mais informados para que compreendam, avaliem e pensem as questões de ensino de maneira contextualizada. Caracterizo como “contextualizada” porque se vincula diretamente às questões que os sujeitos estão pensando.

No campo da educação, Eisner (1991) foi o pesquisador que abriu o debate acerca do potencial das Artes na elaboração de instrumentos e formas alternativas de representação do conhecimento. Partindo da tradição artística que descreve, interpreta,

avalia o mundo e dá forma à experiência, este educador propõe que a arte poderia contribuir para uma compreensão mais humanista do universo das escolas e das salas de aulas. O que ainda retarda o reconhecimento de tal potencial, por parte da academia, é a concepção tradicional do que seja o conhecimento, do que seja o saber (p.2).

O trabalho de Eisner (op.cit.) procura focar, simultaneamente, diversos recursos metodológicos adequados à representação do objeto de estudo e, uma percepção holística do trabalho, isto é, dos fatores que estão interligados no fenômeno no campo da educação.

Um conceito que auxilia a compreender o trabalho de Eisner é o de *connoisseur* da Educação. O *connoisseur* é o crítico educacional, cujo trabalho é o de produzir sentidos às atividades humanas e propiciar condições para que as pessoas possam compreender as múltiplas realidades educacionais. De acordo com Eisner (apud Telles 2002, p.12), esse crítico deve possuir a capacidade de utilizar a linguagem de forma que elas revelem aquilo que as palavras não podem dizer - para Denzin (1992) o *inefável*.

Existem muitos outros pesquisadores que passaram a usar de formas artísticas nas pesquisas em educação mas, no Brasil, as pesquisas desse tipo ainda são incipientes (Telles op. cit). O principal argumento para este tipo de trabalho é que ele permite que o professor, em contato com seus pares, agencie sua reflexão acerca de sua profissão, de sua prática pedagógica e, por fim, para elas, de maneira mais abrangente, seja construído o conhecimento.

Concentrando seus estudos na formação de professores de línguas estrangeiras, Celani (2003) endossa a posição de pesquisadores tais como Cole e Knowles (1993) e Bredo e Feinberg (1982). Segundo ela, esses quatro pesquisadores (cujas investigações estapesquisa mantêm diálogo), afirmam que trabalhos dessa natureza qualitativa engendram mudanças conceituais e metodológicas o que pressupõe :

“novas questões metodológicas, técnicas, políticas, éticas, pessoais educacionais e, portanto, novas questões de pesquisa quanto ao ensino-aprendizagem e formação de professores, bem como novas maneiras de respondê-las. Nesse tipo de pesquisa, todos os envolvidos colaboram na problematização e construção de sentidos sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o discurso da sala de aula.” p. 27

Ao tomar conhecimento de cada pressuposto da metodologia da *Pesquisa Educacional com Base em Artes* e a cada leitura que fazia de autores como Celani (op.cit.) minha trajetória de formação profissional promovia um encontro com indagações e as reflexões que vinha tecendo acerca do contexto no qual atuava. Esses contatos ofereceram-me insumos para a elaboração de um *insight*. Ao que parece, os passos mais significativos para se dar rumo à atualização e, enfim, à elaboração de caminhos mais férteis para se pensar as questões educacionais provenham de trabalhos, projetos que promovam a *apropriação de uma nova organização discursiva* (Magalhães, no prelo) pelos professores. Entendemos, neste trabalho, que uma nova organização discursiva para professores seja, por exemplo, espaços nos quais eles adquiram instrumentos para pensar, argumentar, transformar as práticas nas quais estão inseridos com base em outros sentidos.

Para isso, é necessário criar condições nas escolas para que seja proporcionada a eles uma formação crítica; isto para que, como portadores de instrumentos críticos, suas práticas sociais sejam seus permanentes objetos de análises. A parceria entre a universidade e a escola seria, neste caso, bastante produtiva para a aquisição de tais instrumentos críticos, uma vez que ambas as instituições podem dialogar, cada qual com suas características e interesses para a elaboração de instrumentos, sejam eles teóricos, pedagógicos, dentre outros, para redimensionar a atuação dos profissionais envolvidos.

Em suma, é importante que haja um re-significação da cultura da instituição escolar, a qual concebe certos padrões de comportamento mantidos como naturais

pelos atores institucionais, tais como professores e alunos. Se isto não acontecer, as transformações tornam-se quase inviáveis.

Dependendo dos signos envolvidos em suas relações, os professores podem assimilar e replicar uma série de valores e práticas indesejáveis, sem se darem conta disso. Como exemplo, temos as explicações pouco informadas que afirmam que certos alunos não aprendem língua inglesa porque, membros de classes sociais populares, “não falam bem, nem o português”. Isto acaba alijando o aluno da própria escola, uma vez que se vê excluído como “diferente” ou incapaz de aprender. Tal fato está em contradição com a atual proposta da escola de inclusão e valorização das diferenças e das diversidades de cultura dos alunos.

Diante destas discussões, é possível que o leitor seja acometido daquela sensação de impossibilidade, tamanha grandeza do projeto aconselhado, mas, certa vez, Paulo Freire (2001) afirmou que *no momento em que nós inventamos uma linguagem e a produção dessa linguagem, mudar é possível* (p. 170).

1.2.O papel da arte na Pesquisa Educacional: um “campo fértil” ou “segundo prato”?

Nesta seção, tratarei da crítica que questiona a presença da arte em campos que não o da própria arte (Rolnik,2003) como no caso desta pesquisa. Embora, tal crítica coloque este trabalho à prova, proporciona-lhe, também, um certo amadurecimento. uma vez que me desafia a repensar e enriquecer os olhares acerca do papel que a arte está, aqui, desempenhando com o *dispositivo espetáculo teatral*.

Em *A Cafetinagem da Criação*, Rolnik (2003.) sintetizou alguns pensamentos acerca do tratamento que a arte vem recebendo atualmente. De acordo com a estudiosa, o *capitalismo mundial integrado* (CMI) ampliou seu domínio o qual passava, antes,

pelos tecidos sociais e, agora, se amplia nos usos de instrumentos que possuam forças de criação. É assim que a arte se torna seu principal investimento. A Arte está sendo usada por possuir a capacidade de fetichizar, o que alarga e glamouriza a imagem de um produto supervalorizando-o. Rolnik (op.cit.) alerta que não é somente como *produção de obras/mercadorias* que a arte é explorada pelo capital. Estão incluídas, nessa relação, as estratégias de marketing empresarial e turístico e, até mesmo, o meio científico faz uso de tais estratégias, como as oficinas terapêuticas e as pesquisas nas quais a arte é oferecida como “segundo prato”. Para a autora, essa relação de uso da arte captura sua potência criadora, isto é, ela perde sua capacidade de deslocamento e de criação. O alerta da teórica acerca da despotencialização da arte é bastante interessante porque auxilia na busca de uma compreensão do papel que ela exerce nesta pesquisa, de forma que isto não ocorra.

Entretanto, pondero que, se por um lado é possível (re)produzir objetos, valores, estratégias para o capitalismo como, por exemplo subjetividades e formas, pode-se por meio da mesma repetição, ou seja, de uma mesma estratégia estética que se apresentaria como nula; diferir. *No mais, mesmo, da mesmice sempre vem a novidade*, afirma Guimarães Rosa.

O que estou afirmando aqui é que não podemos pensar de um modo rígido, polarizando os valores; de um lado estão formas, valores, objetos, práticas que constroem, e *causam danos* e, de outro, tudo o que pode só pode *fazer bem*. Guattari (2000), pode explicar como certos elementos podem apresentar-se em determinados espaços de modos contraditórios, dependendo do jogo que se joga naquele momento. Ele afirma que:

“(...) os mesmos tipos de componentes individuais e coletivos, em jogo num determinado espaço social, podem funcionar a nível (sic) molar, de modo emancipador, e coextensivamente, a nível (sic) molecular serem extremamente reacionários e microfascistas.” (p.133)

Assim, ele propõe um questionamento sobre *como reproduzimos (ou não)* a força capital que constrange as subjetividades, as novas formas. Em congruência com o pensamento de Guattari, acredita-se neste trabalho que embora existam os perigos de a arte ser despotencializada e ser usada em prol dos interesses do CMI, ela pode participar de outros espaços. Para isto, é necessário uma negociação em termos de *ética* que a oriente com relação ao papel que ela desempenhará, conforme propõe Rolnik (2003):

“(...) faz-se necessário negociar uma ética da relação entre capital e cultural, investindo na disseminação da potência da criação, mas recusando sua subserviência ao comando tirânico pelo aparelho de sobrecodificação, desfazendo tanto a dissociação que orienta seu exercício, quanto a reificação de suas criações em cada uma das atividades humanas, inclusive e talvez antes de mais nada no exercício da própria arte; criar alianças entre práticas que desertam ativamente a máquina de captura e inventam suas outras cenas, colocando em rede sua potência de singularização; inserir-se no movimento de reativação da força de invenção a contrapelo de seu esvaziamento vital, da neutralização de seu poder crítico.”(p.03)

A discussão ética implica verificar que tipo de relação está sendo estabelecida com a arte. No caso desta pesquisa, cujo intuito é (como a arte) o de criar espaços, multiplicar os sentidos, é importante estar alerta para o que ela está produzindo, mesmo sob a intenção de promover espaços para a emancipação do sujeito das ditas formas dominantes de signos. A teórica alerta para não cair na armadilha de pensar produzir emancipação, quando, na verdade, reproduz-se uma estrutura de dominação.

Gore (2000) pondera a relação de discursos emancipadores no campo da educação ou da pedagogia. Para ela, o discurso é ambíguo. Ele pode ligar-se tanto às estratégias de dominação quanto às de resistência. Na educação, o discurso se apresenta um tanto camuflado, uma vez que não é inteiramente fonte de resistência, nem de dominação. Essa área acaba configurando-se como uma arena de luta.

O que me interessa trabalhar com a arte é possibilitar uma alternativa para se construir outras possibilidades para existir e pensar a educação. Tais possibilidades são pensadas por meio da busca de singularidades, traçando linhas de fuga desses pensamentos, dessas formas de ser que aí estão.

As linhas de fuga, por exemplo, são traçadas por meio de novos fluxos de sentidos que os participantes produzem quando compartilham suas experiências. Em suma, enquanto refletem acerca da experiência, compartilham e constroem vários (outros) sentidos os quais são produzidos desde suas histórias de vida, interesses, dilemas. A partir de tais sentidos, os professores podem perceber que a experiência pode ser construída sob diversos outros pontos de vista. Isto pode levá-los a romper com discursos legitimados que, por exemplo, impõem o regimento que a escola dá às suas funções.

A importância da arte nisto é, que enquanto os professores assistem ao espetáculo teatral (uma manifestação artística), os sentidos começam a ser construídos sem, contudo serem, de antemão, por ela, determinados. Esta não determinação fica evidente porque cada participante faz “sua” leitura, isto é, focaliza-se em aspectos diferentes da experiência representada.

É necessário deixar claro que nesta pesquisa o intuito não é fazer um estudo *sobre* arte, mas *artisticamente*, buscar o novo. Na verdade, foi percebendo as relações entre as concepções aqui implicadas que a Arte foi reivindicada a participar da pesquisa, do meio acadêmico.

A multiplicidade de sentidos incutida nas formas artísticas do espetáculo teatral, ao entrar contato com as experiências de vida e profissional dos professores, pode proporcionar um contexto para que estes sejam seus próprios *connoisseurs*. Isto, porque o processo de construção desse conhecimento parte dos professores. Não há uma teoria que os mesmos deveriam conhecer previamente e reproduzir. Tal situação levar-me-ia a construir ficção ao invés de pesquisa. Enfim, o espetáculo teatral seria o dispositivo que me auxiliaria a evitar quaisquer marcas, indícios ou teorias que fixassem comportamentos, identidades nos professores, evitando, ao menos, tais tropeços.

A qualidade estética como solução do impasse campo fértil/segundo prato:

Respondendo à questão posta no título da seção, afirmo que a arte não é um “segundo prato” neste trabalho porque ela opera segundo uma atividade que lhe é própria, ou seja, *ela rompe com formas de percepção já cristalizadas para que outras formas se atualizem na experiência* (França, 2004).

Para que fique claro porque o espetáculo teatral, como um recurso artístico, não coloca a arte como sendo um segundo prato, antes, porta-se como um campo fértil para pensar a experiência, explico o modo como ele, o espetáculo, trata a experiência.

Dewey (1974, p.250) expõe que toda atividade prática adquire qualidade estética se ela mover-se e integrar-se por seus próprios ditames em direção à *culminância*. Pensando na experiência representada no espetáculo teatral, acredito que ela possui qualidade estética uma vez que ela, a experiência, é *conectada com o que sucedeu antes ou com aquilo que há de suceder depois* (DEWEY, 1974 p. 250), isto é, há uma culminância. De acordo com o filósofo, para ser *estético* é preciso haver *unidade*. Para haver unidade, é preciso haver uma organização da experiência de modo que o final da atividade seja relacionado com tudo o que aconteceu antes como *“culminância de um movimento contínuo”* (op. cit).

Nessa organização da experiência há luta e conflito porque ocorre uma reconstrução em termos de significação da mesma. Tal luta e conflito pressupõem a inclusão da emoção, dependendo da particularidade da experiência, a emoção relaciona-se com prazer ou com a dor. A emoção(sofrimento, padecimento) faz parte do processo de organização da experiência estética, porque de outro modo não haveria uma *incorporação vital*. Em outras palavras, se não houvesse de alguma forma essa

“provocação”, não haveria uma reconstrução em termos de significação da experiência, uma apropriação para agregar uma outra dimensão à experiência.

Em síntese, trabalhar com um recurso artístico como o espetáculo teatral não despotencializa a arte comprometendo sua capacidade de deslocamento e criação. Isto é possível porque a experiência estética proporcionada/contida no espetáculo provoca uma reconstrução da experiência que se está articulando, ou seja, ela propicia tal qual a arte um rompimento com as formas legitimadas, para dar passagem a outras. Assim, acredito que ao menos nesta pesquisa a arte não figura como segundo prato, mas como campo fértil para outras possibilidades de existência seja na escola, na pesquisa e outros espaços.

1.3. A Pesquisa Heurística: o processo de amadurecimento do pesquisador

Os procedimentos propostos por tal metodologia iluminaram os primeiros passos para delinear com mais precisão e compreender, de forma dinâmica, o objeto de estudo. Por esta razão, se fosse tentar definir o que é a Pesquisa Heurística (PH), ela seria, por mim, apresentada como uma *arte de buscar e encontrar*.

De acordo com Moustakas (1990), a pesquisa heurística tem por característica possibilitar ao pesquisador a descoberta da natureza e os significados do fenômeno estudado, além de sua relação pessoal com tal fenômeno. Em outras palavras, a PH auxilia na percepção de um elemento que ainda não é, por alguma razão, visível ao pesquisador. Para que isto ocorra, a PH, por meio dos *quadros de referência do sujeito professor ou sujeito pesquisador*, recria a experiência vivida no âmbito das relações pedagógicas (e acadêmicas, no caso do pesquisador) que ocorrem no espaço da escola (ou da academia). Os quadros de referência implicam os significados, valores trazidos da experiência na escola do pesquisador como professor, diretor, aluno de uma escola.

Por meio dos procedimentos indicados na pesquisa heurística foram feitas algumas constatações. O primeiro procedimento, o *auto-diálogo*, é bastante intenso para quem pesquisa. Neste momento, há uma concentração em compreender aspectos que interessavam, mas se constituíam, ainda, em uma lacuna. Era como montar um quebra-cabeças para conhecer a figura, no caso, o fenômeno.

Passada tal fase, há uma *imersão no tópico* (ver Moustakas, 1990), deve haver esforço para sintetizar o fenômeno em *perguntas de pesquisa*. Assim, unindo as partes do “quebra-cabeças” (i.e, seus elementos e formas), compõem-se a fotografia do “boneco” do fenômeno, objeto de pesquisa. É neste ponto que é elencada como foco uma parte para estudar. Há a necessidade de delimitar o tópico a ser estudado para, a partir daí, verticalizar sua compreensão. Quando é estabelecido o foco (para onde se vai olhar), o pesquisador entra numa fase denominada *incubação*. Neste período de *reflexão solitária* (Moustakas, op.cit.), as interações ocorreram entre ele e as teorias.

Após aqueles procedimentos, o pesquisador se engaja numa busca por instrumentos teórico-metodológicos que possam auxiliar a perceber melhor o fenômeno. No caso desta investigação, busco os sentidos os quais se sobressaem nas vozes e nas experiências dos professores participantes. É neste momento que ocorre a *iluminação* (Moustakas, op.cit.), estágio da pesquisa no qual há uma compreensão das experiências e se passa à *explicação* do fenômeno. Este processo culminou na *síntese criativa*. *Síntese Criativa* é uma representação do conhecimento elaborado que pode ser uma peça teatral, fotografias, narrativas (ver Moustakas, op.cit.; Telles, 1996).

Nesta pesquisa, a síntese criativa foi uma *bricolagem* de teorias, as quais mostravam nossa compreensão em relação ao fenômeno estudado. Um exemplo da *bricolagem* foi o conceito de *agenciamento* tratado no capítulo II. Considerei este conceito a partir da leitura de textos teóricos que dele tratavam mas, inserido, aqui, de

forma a responder às necessidades, aos questionamentos da pesquisa. É oportuno citar que este trabalho possui uma outra *síntese criativa* que é o *espetáculo teatral*, discutido pelo orientador desta pesquisa em seu projeto de pós-doutoramento (ver Telles, 2002, 2003). Isto acaba constituindo um duplo processo de reflexão, na medida que pensamos a mesma experiência sob diferentes aspectos.

1.4. O paradigma e as metodologias: isto é científico?

No primeiro ano de graduação, no curso de Letras, recordo-me de que algumas representações sobre ciência logo entraram em conflito com a experiência que tive no grupo de pesquisa denominado *Grupo de Narrativas*, coordenado pelo orientador deste trabalho (ver Telles, 2000). A pesquisa tinha como propósito identificar as características do processo de desenvolvimento de professores em formação (pré-serviço) de língua estrangeira.

A metodologia da pesquisa, a *Pesquisa Narrativa*, permitia que o sujeito participante tivesse voz ao organizar e significar suas próprias experiências. No entanto, nós, participantes da pesquisa refletíamos ainda um comportamento socialmente adquirido. Concebíamos como pesquisas somente aquelas investigações que “provavam a verdade” por meio de teorias, de métodos elaborados por renomados cientistas. A imagem de cientista possuía estreita relação com os pesquisadores da ciências da natureza. Dessas percepções decorreram minhas construções, de representações sobre ciência e pesquisador, na época.

Diante de tais representações uma questão era comum quando se notava uma pesquisa calcada em outras bases: “*Mas, isto é científico?*” Esta questão possuía como principal argumento a crença de que uma pesquisa na qual os participantes podiam construir sentidos calcados em suas vidas não teria validade, uma vez que isso era

muito “emocional e psicológico” . Pesquisa, para esse tipo de representação de ciência deve ser neutra, racional, cartesiana e objetiva (GONSALVES, 2001).

Foi um longo caminho de superação de certos preconceitos, assim como de reflexão e reconfiguração de algumas representações de quem pode ser cientista e o que é pesquisa. Acabei chegando à questão dos paradigmas (KUHN, 1990). De acordo com Guba & Lincoln (1998), paradigmas são *sistemas de crenças e visão de mundo que orientam um pesquisador ontológica e epistemologicamente na escolha de seus métodos* (p.195).

O paradigma escolhido para orientar os métodos deste trabalho é o *Paradigma Construcionista*. Tal paradigma concebe a possibilidade de a realidade ser apreendida por meio de construções mentais que são social e empiricamente situadas, mesmo que muitos de seus elementos possam ser compartilhados entre indivíduos e culturas. Em vista da multiplicidade com a qual a realidade é percebida, o conhecimento elaborado a partir dela é abordado como sendo uma construção acerca da qual há um relativo consenso ou um movimento em direção ao consenso (TELLES, 2002 p.15).

O modo de pensar esta pesquisa tende a não ser convencional. Por isto, discuto, nesta seção, a proximidade do pesquisador com o desenvolvimento da pesquisa, bem como tais modalidades de pesquisa, isto é, as metodologias utilizadas. Para tanto, construí argumentos partindo da questão: *isto é científico?*

Pautando os apontamentos seguintes em Kastrup (1999) e Gonsalves (2001), serão expostas razões da escolha do Paradigma Construcionista para guiar o desenvolvimento desta pesquisa. Antecipadamente, são apresentadas algumas experiências as quais indicaram que tipo de questões fariam parte do meu repertório no desenvolvimento da pesquisa.

Sabor e saber: como perceber o científico

Em 1998, logo no início da graduação, estava retornando para a casa de meus pais, quando num certo momento fui surpreendida pela cena na qual um rapaz se servia das sobras do prato de uma outra pessoa. Estava, naquela semana, retornando de aulas nas quais era apresentada às diversas teorias. Enquanto assistia à cena, pensava que, certamente, a dicotomia *langue x parole*, não fazia nenhuma diferença na vida daquele moço naquela situação. Imediatamente, comparei as duas experiências. Até então, eu pensava no quanto havia aprendido; aquelas teorias pareciam-me tão imprescindíveis que me interrogava como havia vivido até aquele momento sem saber sobre a existência da dicotomia saussureana.

Naquele momento, tal qual o alimento que o rapaz ingeria com tanta voracidade, uma pesquisa, na minha concepção, teria de ter sabor, sentido para a realidade, ao menos para a realidade das pessoas a qual ela estaria vinculada. Não poderia ficar restrita aos membros pertencentes à ordem das torres de marfim, dos castelos das universidades. Desde então, outras questões e perspectivas construiriam meu referencial como futura pesquisadora.

Para detalhar os argumentos os quais foram tomados como base para fazer a escolha do paradigma, serão expostos nas seções seguintes dois pontos. O primeiro refere-se à questão emocional da proximidade do pesquisador com a pesquisa que, de acordo com certos paradigmas, tais como o positivista, (cf.: Guba & Lincoln, 1998), afastam o pesquisador e sua pesquisa da objetividade e da neutralidade. O segundo ponto indica os propósitos de uma pesquisa que trabalha segundo perspectivas do Paradigma Construcionista, aqui adotado.

1.4.1. Verdade e Emoção: pólos opostos?

Esta oposição é um tema clássico quando se discute o envolvimento ou o distanciamento do investigador com sua pesquisa. De acordo com Gonsalves (2001, p. 99) a construção do conhecimento de forma participativa abre um interessante espaço de discussão que, no entanto, é questionado por noções iluministas de racionalidade, objetividade e verdade. A autora explica que a restrição feita por tais noções deve-se ao fato de que *“a participação dos sujeitos na pesquisa substitui os ideais teóricos de explicação e controle pelos de compreensão, significado e ação”* (p.99). Isto significa que o bastão do poder sobre o sentido das coisas não é possuído apenas por instâncias restritas, tais como os cientistas. Significa que um participante de pesquisa pode ter sua parcela aumentada na construção do conhecimento. Isto, porque ele utiliza elementos que lhes são acessíveis, ou seja, suas próprias faculdades intelectuais para compreender, significar e agir diante de um fenômeno.

Assim, a preocupação principal de uma pesquisa deixa de ser a aplicação de métodos para se atingir a verdade. Em oposição, existe uma busca pela construção de métodos mais criativos que contatem diferentes contextos de legitimação. Em suma, um paradigma com tal perspectiva não possui a pretensão de atingir a verdade. Indica, antes, uma pluralidade de possibilidades epistemológicas em contraposição a uma única alternativa válida (p.101).

Em vista de tais apontamentos, Gonsalves (2001) questiona:

*“(...) qual o sentido dos conflitos, das paixões, das angústias do pesquisador nesse processo de investigação? São aspectos que distanciamos sujeitos da suposta verdade? Que elementos estão postos quando se afirma a necessidade da participação dos sujeitos da pesquisa?”*p.95

A pesquisadora indaga ainda se a inclusão do “mundo das emoções”, considerado como um obstáculo para a construção do conhecimento científico, não seria um elemento necessário para sua construção. Baseada em Gadamer (1997), a estudiosa

assinala que compreender não significa nos distanciarmos de nossos horizontes de significações. Indica, antes, uma fusão desses horizontes com os dos outros. Em outras palavras, para se construir o conhecimento não se deveria invocar elementos distantes, mas justamente promover o encontro de elementos, pontos de vista próximos às pessoas com outros horizontes de formas variadas e ativas, para que ele, o conhecimento, se expanda. Como exemplo da fecundidade desse encontro, exemplifico por meio do que ocorre com o texto e os significados. O significado de um texto não está nele, mas é construído a partir dele, isto é, o significado emerge do diálogo do texto com os significados que o leitor construiu na sua relação com o mundo. A partir desse diálogo é que outros podem ser construídos. O sujeito, entretanto, não fica aliado desse processo, mas é parte imprescindível dele, mesmo que existam regras para que o significado aconteça.

Retomando a discussão acerca da presença da emoção na pesquisa, Kastrup (1999) pondera que não são quaisquer emoções que importam, mas aquelas que persistem, colocando problemas e exigindo soluções. A emoção abala, mas não é realizadora. No entanto, ela é importante *no que suspende a ação útil*, ela força a sair da vida prática, força a pensar. A angústia é um exemplo disto. A angústia diante de um problema para o qual não se vê solução. A angústia é um mal-estar, sintoma de uma inadequação, *“quando uma nova constelação de fluxos cria em nós um estado a tal ponto inédito, que ultrapassa um certo limiar e não consegue mais expressar-se nas figuras atuais de nossa subjetividade, exigindo em nós criação de novas figuras.”* (Rolnik, 1995; apud Kastrup 1999, p. 156).

Assim, conforme argumentos apresentados pelas pesquisadoras citadas no desenvolvimento desta seção, aproximar o pesquisador ou um participante da construção de significados de uma pesquisa não é descaracterizar o fazer científico, mas

abrir possibilidades para outras formas de compreensão ou *expressão da experiência*, de acordo com França (2004).

1.4.2. Paradigma e métodos articulados com a realidade: perspectivas

Charlot (2002 p. 94) critica certas pesquisas sobre sala de aula e práticas de professores, pois, segundo ele, estas pesquisas pouco dizem para tais esferas. São pesquisas que “falam” às outras pesquisas ou teorias somente. É neste sentido que surge um desencontro entre professores e pesquisadores, de acordo com o estudioso.

O pesquisador, no ambiente de discussões, está desenvolvendo teoria. O que professores sabem, isto é, sua teoria implícita, foi construído a partir de sua prática. Charlot questiona quais são as categorias que o pesquisador usa para falar da prática do professor. O pesquisador fala de quê? Sua teoria faz sentido fora do ambiente de teoria? São questões que Charlot coloca para compreender as resistências de professores ao ambiente de pesquisa.

Tal qual o rapaz referido na seção anterior, o professor possui urgências, pois sua sala de aula abarca múltiplas situações as quais necessitam ser respondidas a todo tempo. É neste ponto que aposto na fecundidade do paradigma *construcionista*, pois está engajado na compreensão da realidade em múltiplos aspectos.

A estudiosa acrescenta que com esta proposta o que se visa, também, é desmistificar o ideal de método inspirado nas ciências da natureza, seguir rumo a uma percepção de pesquisa não como uma aplicação de teorias, mas como um caminho criativo, rigoroso e ético que o pesquisador percorreu.

Assim, uma investigação nesses moldes busca construir uma compreensão da realidade de maneira mais aprofundada. Busca tornar evidente o significado das formas particulares da vida social, mediante *a articulação sistemática das estruturas de significado subjetivo que regem as formas de agir das pessoas* (Gonsalves, 2001, p. 99).

O pesquisador que investigar segundo paradigmas com tais propostas reconheceria as diferenças e singularidades culturais e, por tais razões buscaria significar observando a *pluralidade dos sentidos e dos valores* nelas implicadas. Fundamentada em Gadamer (1990), a pesquisadora citada conclui questionando sobre como preservar a coragem do indivíduo em formar e defender seus argumentos diante da influência dos peritos, dos especialistas.

É baseando-me em tais discussões que argumento na cientificidade do paradigma, bem como, nas metodologias e métodos elencados aqui. Há uma segurança em escolher esse paradigma, pois parece-me natural o fato de que uma situação de decisão ou de opção se fundamente numa ruptura (Freire, 2001, p.128). No caso desta pesquisa, ruptura com uma certa visão de fazer ciência.

1.5.O processo da pesquisa: método, local, participantes, coleta de dados

1.5.1 Método: o espetáculo teatral

Foi montado um espetáculo teatral cujo título era “Parâmetros em Análise”. Como o próprio nome sugere, ele foi inspirado em discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O espetáculo teatral e todas as etapas para a sua construção, foi elaborado e dirigido por Telles (2001,2002). Interessada em pensar questões relativas à prática pedagógica de professores busquei trabalhar em parceria com o pesquisador, extraindo da pesquisa por ele desenvolvida, uma vertente que deu origem a este trabalho.

Na primeira etapa da montagem, participei da pesquisa de Telles expondo alguns tópicos extraídos dos PCNs ao grupo de alunos (os atores do espetáculo) e às professoras de línguas estrangeiras do Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras de Assis.

No segundo passo, as discussões acerca desses tópicos foram tomadas pelos alunos de Letras (os atores) como referências para resgatar suas experiências pedagógicas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Nessa etapa, o grupo discutiu os Parâmetros levantando temas que comporiam a representação realizada no espetáculo. Os temas foram:

- *caracterização de alunos de línguas estrangeiras,*
- *suas percepções de língua estrangeira,*
- *função social da mesma,*
- *complexidade da aprendizagem,*
- *primeiros contatos com língua estrangeira,*
- *os dilemas pedagógicos e as características pessoais e didáticas dos professores de línguas estrangeiras,*
- *classe social do aluno e as oportunidades de vivenciar o idioma falado e escrito,*
- *o nível de motivação para a aprendizagem de um língua estrangeira.*

Para dar contorno a esse processo, as experiências de ensino/aprendizagem foram reconstruídas no palco, artisticamente. Tendo em vista que os participantes do espetáculo teatral não eram atores profissionais, sua construção foi calcada nos jogos teatrais de Viola Spolin (apud Telles, 2001) os quais, por meio de jogos de improvisação, auxiliam as pessoas a representarem sua experiência de forma lúdica, criativa e reflexiva (por meio das reflexões realizadas entre os jogadores-atores, após cada improvisação). São nesses jogos de improvisação que os alunos vão trazendo suas experiências com línguas estrangeiras, com sala de aula, etc. e, por meio delas, constroem o texto (fala) do espetáculo a ser apresentado ao público. Como exemplo, o tema *caracterização de alunos de línguas estrangeiras*, levantado após as discussões

sobre os PCNs, os atores resgataram experiências vividas por eles num contexto de escola pública de periferia de uma metrópole brasileira. Para este tema, os atores evocam suas imagens de diversos *estereótipos* de alunos de línguas estrangeiras que os mesmos percebiam nesse contexto: traficante, prostituta, evangélico, aluno da *classe média*, entre outros. A fala de cada personagem surge durante os jogos de improvisação nos quais os atores contracenam uns com os outros representando os valores, as situações experienciadas, observadas por eles quando alunos.

Foram apresentados oito espetáculos teatrais em escolas e universidades das redes pública e particular de ensino. Após as apresentações, ocorriam os *foros de discussões* entre a platéia (constituída por professores da rede pública e alunos universitários) e os atores (alunos de Letras - Línguas Estrangeiras sob a coordenação do pesquisador citado). Durante os foros, ocorre uma reflexão entre a platéia denominada *reflexão crítica compartilhada* (Telles, op. cit). Nessa reflexão, os professores participantes pensam acerca da experiência representada no palco, falam, questionam seus significados, elaborando ou atualizando outros.

Tendo em vista essa “interpretação” realizada pelos participantes, quando assistem e refletem acerca do espetáculo, esclareço ao leitor que, no momento das análises dos dados, no Capítulo III, os temas bem como, os excertos extraídos do banco de dados são elencados com base nas análises realizadas acerca da reflexão crítica compartilhada entre a platéia, os atores e o coordenador do espetáculo. Julgo oportuno detalhar tal fato pois, sem isso, o leitor, poderia incompreender a razão de os temas das análises não se apresentarem idênticos aos temas do espetáculo.

Um exemplo é o tema do espetáculo - *caracterização dos alunos de línguas estrangeiras*. Quando os participantes refletem criticamente acerca de seus significados, nas análises tal tema passa a compor um outro tema. No caso do exemplo citado, nas

análises ele corresponde ao tema que discute a *Subjetividade Profissional* (ver seção 3.1.1.1). Isto ocorre em razão da unidade de sentido que encontro para o que foi dito em vista das perguntas e objetivos da pesquisa.

É, igualmente, oportuno esclarecer as razões do espetáculo ser tratado, especificamente, em duas seções nesta dissertação. A primeira razão deve-se ao fato de o espetáculo ser o método ou recurso metodológico por meio do qual são coletados os dados.(Caso tratado nesta seção.) A segunda razão decorre de ele ser visto, nesta pesquisa, como um *dispositivo*, ou seja, um instrumento teórico de análise de uma prática cultural. Neste trabalho, a prática cultural situa-se na escola (ver seção 2.4.1.).

1.5.2 O contexto:

O projeto, a montagem do espetáculo teatral se deu no próprio *campus* da UNESP/Assis. Isto, porque as questões nele abordadas partiram, em princípio, da observação, das dificuldades e da sensibilidade de cada aluno-ator participante e, principalmente, do coordenador, ao investigar acerca daquela realidade apontada e propor espaços para pensar um modo de intervenção. Num segundo momento, na apresentação do espetáculo, as idéias nele construídas e suas questões foram compartilhadas em escolas e universidades de São Paulo. Todas as discussões realizadas com as platéias foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, resultando um corpus de 45 páginas, com fonte tamanho 10 (ver Anexo I - *Exemplo de Transcrição*).

1.5.3.Participantes: Alunos e professores

Os participantes da pesquisa foram alunos dos 1º aos 4º anos do curso de Letras, da Unesp de Assis e professores e educadores de professores de escolas, universidades do estado de São Paulo - todos integrantes das platéias que assistiram ao espetáculo apresentado.

Antes de cada apresentação do espetáculo havia uma negociação feita pelo coordenador do trabalho com a platéia a qual era pedida a autorização dos presentes para a gravação das discussões feitas no foro.

1.5.4 . Coleta de dados:

O material coletado do espetáculo teatral foi gravado em áudio. As gravações foram por nós transcritas (por mim e pelo orientador).

1.5.5. Objetivos:

Os objetivos citados abaixo têm como justificativa a necessidade de uma investigação que focalize a construção do conhecimento prático do professor pré e em serviço. Isto foi percebido por meio de uma observação das discussões entre os participantes no processo de construção do espetáculo. Em tais discussões, por exemplo, as professoras em serviço expunham suas experiências no ensino de línguas com alunos dos Centros de Línguas da região. Tais experiências interessaram-me, na medida que percebi uma certa resistência na fala da professoras em relação às políticas educacionais que elas citavam, às estruturas de funcionamento das escolas, do sistema de atribuição de aulas, das características da clientela e da inadequação de sua formação profissional para lidar com ela.

Isso me levou a pensar que as experiências as quais inquietavam os professores poderiam não ser incluídas ou previstas em espaços que os mesmos possuíam para pensar a sua prática. Estes espaços podem ser desde os HTPCs, os conselhos de escola, congressos, pesquisas e até mesmo leituras feitas por eles. Isso que denomino “desencontro” pode ocorrer, entre outras razões, devido às características múltiplas que envolvem o trabalho de um professor. Por tais razões propus os seguintes objetivos:

- *Identificar quais as singularidades dos saberes que os professores constróem e veiculam na sua prática de sala de aula.*

- *Analisar como as linhas de fuga abrem espaço para as singularidades dos modos de pensar e agir dos professores.*
- *Avaliar em que medida esta pesquisa, numa parceria entre escola e universidade, promove a democratização (acesso) aos espaços e produção de conhecimento.*

As perguntas de pesquisa pensadas para desenvolver os objetivos são, portanto,:

- *Em que aspectos das experiências dos professores os saberes são singulares?*
- *O que faz deflagrar tais singularidades, isto é, que linhas de fuga são acionadas para que elas surjam?*
- *Como funciona a Pesquisa Educacional com Base em Artes na construção de parceria e democratização de espaços entre universidade e escola na produção de conhecimento por professores?*

Tendo organizado os objetivos e perguntas de pesquisa, a próxima seção explica a organização e análise do material do documentário.

1.6. Fenomenologia Hermenêutica

A Fenomenologia Hermenêutica (FH) para Van Manen (1990) é o estudo científico do fenômeno humano. O modo de estudo da experiência proposto pela FH nos amparou na organização do material documentário das gravações do foros de discussões do *Espetáculo Teatral* uma vez que ela apresenta procedimentos para sistematização e interpretação dos dados.

O primeiro procedimento é a transformação do material documentário em dados (Erickson, 1986). Para tanto, transcrevemos (eu e o orientador) as discussões ocorridas nos foros do espetáculo teatral e, seguimos com uma leitura cuidadosa dos textos, chamada análise hermenêutica. Nessa leitura, o pesquisador adquire uma noção geral dos dados, preparando-se para construir o *corpus* com o qual irá operar na análise. Assim, dá-se início ao processo de *tematização* do texto, buscando unidades de

significado. Para Van Manen(1990): *tematizar é refletir sobre a experiência vivida, uma análise reflexiva dos aspectos temáticos ou estruturais da experiência*. Este processo possui três níveis denominados: *abordagem holística, abordagem seletiva e abordagem detalhada* (van Manen, 1991).

Na *abordagem holística*, o texto é lido com um todo, a fim de se ter uma noção da fala e dos sentidos das experiências dos participantes. Assim, iniciei um segundo procedimento que visa a tornar mais evidente o sentido da experiência por meio dele são sublinhadas frases, metáforas. É a *abordagem seletiva*. Por último, uma leitura minuciosa identifica sentidos, linha por linha e palavra por palavra, nos textos selecionados. É a *abordagem detalhada*. Após esses procedimentos, o pesquisador, além de obter o seu *corpus* de dados, constrói, simultaneamente, uma análise por meio de reflexões.

1.6.1. Fenomenologia Hermenêutica e Análise do Discurso: reconsiderações

É oportuno reconsiderar algumas concepções da Fenomenologia em vista de, no capítulo de embasamento teórico, haver trabalhado com uma noção de discurso da AD.

Dias (2001) aponta as reconsiderações feitas em seu trabalho de análise que, como este, estabeleceu pontes entre as duas teorias. Concordamos com as reconsiderações realizadas pela autora. Para ela, as duas teorias possuem tarefas distintas no processo de análise, mas que se complementam. A Fenomenologia serve para descrever, organizar e levantar temas, construindo um *corpos de significado*. Já, AD, a partir de *tais corpos de significados* fornece, ao pesquisador, instrumentos para que ele reflita acerca dos movimentos que o sujeito realiza ao significar.

Na abordagem fenomenológica o alvo da investigação é revelar os significados atribuídos pelos sujeitos à situação pesquisada. É neste ponto que as teorias podem divergir, se não forem tratadas com atenção, e colocar as análises em questão. Isto

ocorre porque, no caso da AD, sua concepção de sujeito *cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente* indica que o sujeito não é autônomo quando significa. Há, nele, a influência do inconsciente, da ideologia e do próprio funcionamento da linguagem que abre espaços para outras vozes discursivas. Em suma, *embora a significação se realize no sujeito, ele, o sujeito, é efeito, não sua origem* (DIAS, 2001, p.163-164).

No entanto, localizada na própria AD, há uma indicação de que o sujeito não é nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado. Cardoso (1999) defende a posição de que o sujeito ocupa um espaço tenso entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter:

Professores e alunos podem de fato reagir criticamente ao discurso do poder que toma as decisões sobre a educação. Podem não só criticar suas metas, objetivos e conteúdos como também exigir sua participação e inclusão nesse discurso educacional.” (p52)

A pesquisadora indaga se ser sujeito não demandaria do mesmo uma ação de ultrapassagem da fixação das regras que o determinam. É neste sentido que procuro trabalhar o sujeito e o movimento que ele significa, isto é, nos lugares em que ele reconfigura seu papel, desloca, cria. Para isto, no momento das análises observamos os seguintes movimentos de significação:

- Nos lugares e momentos em que os professores repetem uma ordem social e seu discurso.
- Os processos em que seus discursos rompem com tal ordem, isto é, singularizam.

Nas análises há, também, a “filosofia” dos dispositivos que auxiliam a perceber o movimento realizado pelos sujeitos participantes quando mudam de posição, quando deslocam sentidos. A “filosofia” dos dispositivos explicarei no capítulo referente ao embasamento teórico da pesquisa.

Foi interessante nesta seção observar o trabalho desenvolvido numa espécie de interstício, um espaço no *entre*. Entre rochedos dos quais o sujeito recebe influências que o determinam, mas que permitem que brote deles uma nascente pela qual o sujeito pode recriar a paisagem.

Síntese do Capítulo I:

As metodologias elencadas, nesta investigação, possibilitaram o engajamento no processo de compreensão do tema pesquisado. Tanto a Pesquisa com Base nas Artes, como a Pesquisa Heurística aproximam participante e o pesquisador, respectivamente, para compreenderem aquilo que, na experiência, constitui uma lacuna. O que elas possuem de inovador é que as mesmas consideram a realidade de múltiplas perspectivas, o que pode auxiliar numa construção de conhecimentos mais próximas às experiências dos indivíduos.

Na discussão sobre o papel da arte nesta pesquisa, incluí algumas considerações acerca de seu desempenho. O intuito é não descaracterizar a arte, mas por meio dela buscar novas formas de linguagem que represente melhor a experiência e, que além disto, deflagre outros modos de existência.

Por fim, esclareço o modo como foi trabalhada a Fenomenologia Hermenêutica, cujo método de análise centra-se no processo de significação realizado pelo sujeito. Isto foi realizado por mim para que os dados extraídos a partir dela não fossem invalidados quando confrontados com a Análise de Discurso, teoria presente em minhas bases teóricas.

Assim, concluo que o movimento de significação da experiência realizado pelo sujeito seria avaliado no espaço que a FN e a AD possuem em comum, o espaço em que o sujeito pode deslocar sentidos, criando outros novos.

Capítulo II

Embasamento Teórico

Introdução:

Descrevo neste capítulo os arcabouços teóricos que apoiaram as análises realizadas. Buscando uma perspectiva discursiva para “olhar” os dados, são elencados alguns conceitos da Análise do Discurso (AD), de orientação francesa os quais, em alguns pontos, mantém diálogo com o conceito de dispositivo. Em vista da presença de tal conceito são realizados apontamentos cuja intenção é explicitar o seu funcionamento, bem como sua compreensão neste trabalho. Os dispositivos versam acerca das práticas sociais, constituindo eles próprios uma prática social. No caso deste trabalho, os focos estão voltados para as práticas institucionais construídas em um contexto entre a universidade e a escola. São tomados como dispositivos, nesses contextos, o *espetáculo teatral* e a *reflexão crítica compartilhada*, cujas funções serão explicadas mais à frente.

Ao trabalhar com a AD estou atenta aos desencontros teóricos que possam acontecer com a Filosofia dos Dispositivos, uma vez que outros autores nos quais apoio-me para desenvolver as noções de sujeito e subjetividade, tais como Guattari, Deleuze possuem concepções distintas das da AD. As bases da AD se encontram na Psicanálise, enquanto que a *Filosofia* dos Dispositivos firmada em outras bases pode opor-se a certos posicionamentos da Psicanálise, tais como conceito de sujeito. Por esta razão, saliento que trabalharei com as noções do discurso no ponto em que elas podem convergir, por exemplo, o da *singularidade*, para a filosofia dos dispositivos e, o *deslocamento* de sentidos, para a AD.

Essas teorias configuram em meus aportes teóricos, estando em harmonia em relação às perguntas de pesquisa, assim como, os objetivos deste trabalho os quais buscam identificar as singularidades dos saberes dos professores e as linhas de fuga que o espetáculo teatral e a reflexão crítica compartilhada provocam nos sujeitos professores. Tais singularidades direcionam-me aos processos que configuram o novo, o

movimento, a atualização, o deslocamento dos sentidos para a experiência e/ou conhecimento dos professores.

Acredito estar trabalhando num projeto ousado, pois caminho em direção a uma articulação teórica arriscada para construir uma” teoria, de maneira que ela se esteja harmoniosamente ajustada aos propósitos almejados nesta pesquisa. Isto porque desejo evitar reproduzir, passivamente, certos moldes de teorias: Onde estaria o novo? Não estariam, assim, as indagações desta pesquisa, de antemão, respondidas?

Apoiando-me, assim, em Almeida Filho (2003) para quem a Linguística Aplicada é uma ciência que *“produz teoria que nasce da localização de questões de uso da linguagem a partir da prática social.”* A partir de tal problematização, reconduzo a teoria na qual embaso-me.

No *espetáculo* interagem professores, educadores de professores e alunos de Letras por meio de uma *reflexão crítica* acerca das cenas representadas sobre o dia a dia do fazer pedagógico dos professores e dos dilemas e conflitos vividos no contexto escolar. A questão da linguagem está implicada nesses dispositivos por meio da interação estabelecida neste processo reflexivo. Trata-se de um trabalho da linguagem no seu contexto de uso, nas práticas discursivas entre professores e alunos.

Durante a interação ocorre um processo de interpretação da experiência, sendo ela, resignificada. Isto pode tornar visível aquilo que, culturalmente, havia sido assimilado de forma não crítica. Para que isto tenha mais probabilidade de se realizar, é necessário possibilitar que os sujeitos interajam, construindo suas ferramentas para compreender e transformar os contextos onde atuam. Assim, os dispositivos construídos são instrumentos fundamentais como contexto para que este processo de resignificação da experiência vivida ocorra.

O que tenho em mente em todo esse processo no qual os professores *tomam a palavra* (Rancière, 1996) é o fato de que são tecidas *linhas de fuga* por meio das quais eles dão visibilidades a outros enunciados ou discursos acerca da experiência, atualizando e, enfim, dando passagem a outras e novas formas de relações na escola no que diz respeito à profissão.

2.1. Por que a Análise do Discurso?

A Análise do Discurso (AD) foi um importante instrumento desde o momento em que se esboçava um pensamento acerca do conhecimento do professor e que, baseado nas experiências deste sujeito, fosse um conhecimento peculiar, singular às vicissitudes da sua história de vida no encontro com seu contexto social. A AD, por meio de sua concepção de sujeito e discurso os quais irei expor oportunamente, figurou como um esteio para o propósito que se buscou realizar nesta pesquisa acerca das relações entre o sujeito professor e os discursos que o compõem.

O objetivo é deflagrar a elaboração de um espaço (mesmo que virtual), entre a universidade e a escola. Espaço no qual se produzam outras possibilidades para dizer da escola, dos seus atores, implicando nisto, talvez, concepções de discurso e sujeito diferenciadas daquelas já à nossa disposição. Interesse-me por embasar nas noções de sujeito e discurso da AD porque, para ela, apesar de o sujeito receber influências da ideologia, por exemplo, ele, o sujeito, possui um espaço constituído por sua história particular e, em virtude dela, pode produzir deslocamentos nos sentidos que são adquiridos socialmente.

Contudo, é realizado um trabalho ou uma re-significação no modo como foram trabalhados os conceitos da AD, visto que ela mantém, às vezes, posições que podem ir de encontro a certos conceitos ou posições adotados aqui. Assim, são mencionadas na AD as composições do sujeito atreladas aos condicionamentos que ela indica (ideologia,

inconsciente). Entretanto, ressalto, sobretudo, os meios com os quais esse sujeito pode produzir deslocamento nas estruturas que o condicionam, isto, é resistindo a elas e abrindo outras possibilidades para existir nelas.

2.1.1. O sujeito e o discurso na AD: liberdade/submissão

Pensarei a AD por meio das leituras realizadas, principalmente, aquelas fundamentadas nos estudos de Brandão (1994). Para pensar as duas noções - a de sujeito e a de discurso, há a necessidade de passar por sua noção de linguagem. Esta é realizada na interação verbal entre locutores socialmente situados e, por esta razão deve ser considerada a partir da sua *situação concreta de produção*. Assim, espaço e tempo são noções importantes para compreender a fala do sujeito da AD, uma vez que ela é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo.

O sujeito é visto como *múltiplo*, pois assume várias posições no discurso; é *dividido, clivado*, isto é, ele não é visto como ser único, origem e fonte de seu dizer, pois nas *sua fala outras vozes também falam* (Brandão 1994, p.50). Quando esse sujeito fala seu discurso já está situado em relação ao discurso do Outro. Este Outro não é somente o destinatário de sua fala, mas os outros discursos historicamente construídos e que nela emergem, por meio de uma *memória discursiva*.

Em suma, a subjetividade não está centrada no EGO, mas relativizada no par EU - TU, isto é, na interação verbal entre os locutores, incorporando o Outro como constitutivo do sujeito. A interação verbal é um *espaço discursivo* no qual o sujeito cria sentidos e significa com os outros participantes da interação. Depreende-se disto que, tanto o sentido, quanto o sujeito não estão dados, mas são constituídos no discurso. Tal discurso é determinado pelas *posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas* (Pêcheux 1975, p.144 apud Brandão, 1994, p.62).

Afirma Dias (2001, p.121) que o sujeito da AD é submetido à linguagem, à ideologia e ao inconsciente. Desta forma, a produção do discurso não é autônoma, visto que possui um caráter social e histórico, além da inconsciência, concluindo que o eu não está só, ele só se completa com o Não Um.

Se o sujeito não é uno, não é fonte de seu dizer, a linguagem tampouco é homogênea. Estamos tratando da *heterogeneidade* na linguagem, isto é, da presença do outro de maneira explícita, *heterogeneidade mostrada*, a *heterogeneidade constitutiva* cuja evidência do discurso do outro é menos evidente. De acordo com Cardoso (1999, p.58), a heterogeneidade é *o diferente do discurso, aquilo que subjaz a ele e liga o seu mesmo com o seu outro*. Segundo, ainda, a estudiosa, o “outro” é *entendido como um discurso pelo qual um certo discurso se constitui numa relação de aliança, de enfrentamento, de neutralidade aparente* (p.64).

A produção do discurso está sujeita a regras, mas a sua identidade não está fechada. Assim, é sempre o outro quem completa o seu sentido, mas, este foi sacrificado justamente para que não fosse perdida a identidade do sujeito. Dentro de uma formação discursiva as articulações se dão em um espaço de dialogismo, ou seja, considerando o caráter de o enunciado poder ser lido no seu “direito” e no seu “avesso” (Cardoso, 1999 p.64).

Pensando ainda no fenômeno da heterogeneidade, passo a referir-me à *polifonia* de Bakhtin para quem todo discurso é constituído por outras vozes, pela voz do outro. Isto porque esse sujeito que fala assume vários papéis e, em vários lugares, constrói seu discurso pelo discurso do outro. Essa dispersão do sujeito é trabalhada pelo locutor tanto para harmonizar as diferentes vozes como apagar as discordantes. Entram em cena os *esquecimentos* do sujeito do discurso, se for permitido o trocadilho com a obra de Proust, *em busca do sentido perdido*. Cardoso (op. cit) cita Pêcheux e Fuchs (1975), ao

explicitar quais são os esquecimentos. O *esquecimento* n.º 1 é aquele em que o sujeito tem a ilusão de que ele é o criador do seu discurso. No *esquecimento* n.º 2 o sujeito tem a ilusão de que aquilo que ele diz possui apenas um significado, isto é, ele acredita possuir um conhecimento objetivo da realidade. No entanto, este sujeito não possui o controle total do que diz, deixando aparecer outros sentidos indesejáveis (alguns, inesperados). Tal posição teórica sugere a inexistência de um lugar para o trabalho do sujeito. É isto mesmo? Não, responde Orlandi (1988):

Há, portanto, uma contradição no interior do sujeito, nem totalmente livre, nem totalmente submetido, sendo que o espaço da construção é tenso. Pois ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia (sujeito afetado pela ideologia), ele ocupa na formação discursiva que o determina, com sua história particular, um lugar que é especificamente seu.”

Neste trabalho, o sujeito é considerado a partir deste lugar específico que assume na interação. Assim, focalizo-me a uma noção de sujeito que dê margem ao seu processo de emancipação, processo este que se almeja desenvolver junto aos professores participantes desta pesquisa. Na próxima seção serão apontadas outras perspectivas para a percepção de sujeito.

2.2. Subjetividade: Construindo espaços e processos para a produção do novo

Trato, nesta seção, das conceituações de sujeitos, de discursos da AD, mas, atentando para a construção de espaços para a produção de outros discursos, de outras subjetividades de professores - outros modos de existência na escola. Emergiram da própria AD algumas possibilidades.

A primeira possibilidade é encontrada em Cardoso (1999, p.51), citando tal fato em Pêcheux. Para o filósofo, é possível que sujeito abra espaço nessa determinação que lhe foi imposta pela formação discursiva, ao desidentificar-se com ela. Isto é concretizado por meio de uma transformação política.

A transformação política, para Cardoso (op. cit.), advém do questionamento de que *ser sujeito* implica apenas uma determinação da ocupação de um lugar institucional (ser aluno, ser professor, ser agente, ser passivo etc.). Para ela, *ser sujeito* pode ser pensado também em termos políticos, i. e., o sujeito age para a ultrapassagem da fixação de regras institucionais que o determina, que lhe fixa uma identidade. Esta ultrapassagem é a transformação política.

É posto, no entanto, que este sujeito não caminhará para o nada, para posições vazias. Tal fato implica que ele se desidentifique com “esta,” para identificar-se com “outras” posições. E, aqui se retoma uma reflexão *ética* acerca da posição deste sujeito que dê margem para seus movimentos. *Ética* estamos pensando aqui com base em Costa (2000), que se fundamenta em Foucault: *conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modelo de existência que isso implica* (p.129).

A inclusão de uma perspectiva ética para pensar esse sujeito em relação ao discurso deveu-se a uma preocupação constante na pesquisa com os professores: todo arcabouço teórico deve ser eficiente em sua elaboração conceptual, e que, sobretudo, tenha viabilidade teórica e política no projeto que articula.

A ética apresenta-se um ponto importante quando são pensadas questões relacionadas a sujeito/discurso no campo da educação de professores. Isto porque pensar eticamente é fugir das imposições, do jogo do discurso verdadeiro/falso, ou seja, do que pode ser e do que não pode ser dito e realizado pelos sujeitos.

Imposição é o que, às vezes, encontro quando observo os conteúdos de alguns seminários, programas e cursos de formação de professores os quais parecem determinar um tipo de ser professor, de maneiras de dar aulas. Isso parece ser fruto de

discursos que operam de acordo com uma ordem social já legitimada, uma ordem que está de acordo com uma certa ideologia que determina a identidade do professor.

É por esta razão que optei por trabalhar com os participantes-professores buscando aberturas para que outros processos de relação de sentido e de experiência aconteçam. Prefiro, assim, não tratar uma *identidade-professor* que supõe algo fechado, rígido, modos de ser, mas sim de *subjetividade* e, até mesmo *subjetivação*, termos que implicam em processo, fluxo e movimento contínuo.

Desejo estar em sintonia com os trabalhos de Felix Guattari e Suely Rolnik (Guattari & Rolnik, 2000), os quais trazem um estilo de pensar o sujeito escapando das armadilhas dos ditos *sistemas semióticos dominantes*. A aliança ao pensamento desses dois teóricos vem do fato de eles manterem alguns pontos em comum com a proposta da AD e, assim, com os propósitos deste trabalho. Alguns desses pontos, de acordo com Dias (2001, p. 130), são:

Tanto a AD quanto o pensamento defendido por Guattari atribuem um estatuto não autônomo para as práticas de linguagem focalizadas na produção das subjetividades. O conceito de identidade fixa, idêntica a si mesma, é criticada por ambos. Para Guattari, tal conceito produz uma padronização dos modos de ser, distanciando o sujeito de sua alteridade. E, para a AD a identidade fixa é uma ilusão que gera preconceitos e processos de exclusão.

Para explicar este último item recorro a Guattari & Rolnik (2000), quando discorrem acerca da noção de subjetividade a partir de uma atitude crítica do sistema capitalista. Para os estudiosos, o capitalismo despersonaliza os sujeitos e, simultaneamente, propõe modelos forjados para preencher a existência das pessoas, *para que o sujeito, semiotizado pelos modelos, possa dizer: “meu eu”* (p.54). É na interioridade desse sujeito que governam as ditas subjetividades capitalísticas, porque ele se reconhece a partir de um modelo de existência.

O modelo gera preconceito e exclusão porque normatiza os sujeitos, colocando como verdadeiras certas formas de existência no mundo e discriminando outras, como

por exemplo, aquelas relacionadas à existência dos grupos étnicos humanos, à classe social, a homoerótica, entre outros. Sendo assim, o que se apresenta diferente é rejeitado, pois é criada pelo sistema uma necessidade de estar em contato com o seu si-mesmo, sua identidade. Encontrando sua verdade, sua identidade o sujeito se reveste do modelo capitalístico (Teixeira Filho, 1993).

Ao revestir-se dessa identidade, o sujeito é alienado de outras possibilidades de existência. Isto porque foram paralisados os agenciamentos de fluxos que impedem as desterritorialização e territorialização da subjetividade.

A visão de subjetividade para Guattari & Rolnik (2000) é descentrada dessa idéia de indivíduo, ela não é passível de ser totalizada no indivíduo porque ela é fabricada e modelada no registro do social. É diferente da noção de indivíduo, tida como parte de uma produção em massa de um modelo, de algo produzido em série. Em suma, a subjetividade é produzida por *agenciamentos coletivos de enunciação* (p.31). A subjetividade é comparada à linguagem, a qual existe como fato social, mas existe o indivíduo falante. Ainda que circule em conjuntos sociais de diferentes tamanhos, a subjetividade é *assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares* (p.33). O modo como o indivíduo é colocado à disposição do campo social (Selaibe apud Peres, 1990, p. 62), ou seja, a maneira como ele recebe essa subjetividade (se de forma criativa), poderá determinar sua reapropriação dos componentes da subjetividade, produzindo um processo chamado *singularização*.

Aqui adentro a uma questão central deste nosso trabalho. A singularização serve-me como uma ferramenta para esculpir os pensamentos os quais estou buscando, para que se crie um espaço para a tão referida produção do novo no campo social da escola. Isto porque a singularização é um processo que rompe, que protesta contra os modelos por meio de outras maneiras de ser, sensibilidades, outras percepções, etc. É

protestando e criando que a singularização adquire importância política, uma vez que ela se situa nos mesmos processos dos movimentos sociais (p.45). Tais processos também podem ser chamados de *revoluções moleculares*. Eles produzem condições de mudança para uma vida coletiva, para um si próprio; tanto no aspecto material, quanto no campo subjetivo (p. 46). Isto implica que a singularização pode coibir os movimentos que fazem com que se constrejam as subjetividades, isto é, a singularização coíbe a interiorização de valores capitalísticos e abre espaços para *afirmação de valores num registro particular*.

2.3.Singularização e formação de professores: Automodelização e Emancipação

Quando me interessei pelo tema do conhecimento e reflexão crítica buscava, inspirada por Pierre Bourdieu, uma espécie de *liberação intelectual* na relação que os professores mantêm com o campo social da escola. Isso ocorria porque percebia, no contato que mantinha com a escola e com os colegas de profissão, uma certa resistência a algumas mudanças geridas pelas secretarias de educação, por exemplo. Assim, questionava-me sobre as possibilidades para o encaminhamento da solução do impasse vivido pelos professores.

Refletindo acerca do *conhecimento prático* (Clandinin,1986) que os professores constroem no processo de ensino/aprendizagem, e, aliando tal conhecimento a uma abordagem à educação de professores como a *Transformação de Perspectivas* (Diamond, 1991), percebi que ali se reuniam elementos para entendermos algumas razões para tal resistência.Os professores pareciam recusar-se a uma postura de repetidores das mudanças nas perspectivas teóricas que se anunciam a cada tempo no cenário educacional. O que acabei notando é que a resistência poderia ser um indicador virtual daquilo que a escola, aquilo que os professores estão se tornando.

A potência dessa transformação existe na escola, mas é represada por essa “cultura capitalística” (Guattari & Rolnik, 2000) que impõem seus modelos de existência. Por mais uma razão, acreditei na importância da resistência, pensada, também, por Caro (1995 apud Moysés & Geraldi & Collares, 2002):

A sólida resistência do nosso corpo e do nosso espírito à reprodução artificial perfeita e à compreensão total oferece, para lá dos limites do conhecimento científico, um vasto campo ao imaginário e a fruição que nunca poderá ser completamente matematizado nem dissecado e no qual repousa, afinal, o prazer de viver (p.91).

Foi nesse processo de compreensão das resistências aos modelos capitalísticos que me deparei com o conceito de singularidade ou singularização, o qual é congruente com a nossa abordagem de formação de professores. O que busquei com tal conceito foi possibilitar aos professores se conscientizarem acerca dos componentes peculiares à sua existência (saber e experiência), desenvolvendo seus princípios para que, assim, liberem-se, intelectualmente, dos valores, sentidos que são *adquiridos de forma não crítica por meio da assimilação cultural*, como aponta Mezirow (1990, p.118). A partir de tal percepção, acredito que os sujeitos possam abrir espaços para a expressão da sua criatividade e de suas diferenças.

Esses pontos discutidos acerca da posição pensada por Guattari e Rolnik a respeito do sujeito aliam-se de maneira harmoniosa aos instrumentos teóricos-metodológicos da pesquisa que são a *filosofia dos dispositivos*, de Foucault (Deleuze, 1989) e os dispositivos propostos por Telles (2003) e adotados neste trabalho: o espetáculo teatral e a *reflexão crítica realizada pela platéia de professores após o espetáculo*. Os dois dispositivos foram utilizados com a participação de professores pré- e em serviço e educadores de professores de instituições paulistas da rede oficial e particular de ensino fundamental, médio e superior ao longo do ano de 2001 (ver Telles, 2002).

Todo o arcabouço teórico-metodológico pensado neste trabalho esteve atrelado a um compromisso em fazer pesquisa não somente *para* a escola, o que supõe uma hierarquia no fato de ser uma pesquisa. O objetivo foi fazer pesquisa para a escola, mas *com* a escola. Tal compromisso vinculava-se à preocupação de estar em consonância com o projeto de autonomia do professor em relação às estruturas de pensamento tomadas como naturais de forma não crítica. Isso significou uma forte atenção às idéias desenvolvidas, para que estas não se apresentassem como um discurso sobre a escola ou sobre o professor - um discurso que, ao se pensar revolucionário, legitimasse as estruturas sociais as quais pretendia colocar sob o crivo de um questionamento crítico.

Diante de tais cuidados com os procedimentos tomados para atingir os objetivos propostos, acredito estar trabalhando em uma proposta que para a escola denominada por Guattari & Rolnik (2000) de *automodeladora*. Para os autores, a *automodelização* é a capacidade de um grupo de criar suas referências práticas e teóricas, emancipando-se da dependência de poderes que se manifestam nos níveis técnicos, econômicos e de saberes; enfim, dos tipos que são prestigiados socialmente.

A automodelização desta investigação é trabalhada por meio da identificação do das experiências e dos saberes dos professores (os quais denominamos *singulares*). Ao identificá-los, são exploradas as possibilidades deles virem à tona, de serem atualizados e, de configurarem um projeto de articulação de outras sensibilidades, de outras maneiras de pensar a escola, de existir na escola.

Para isto, os dispositivos são fundamentais como ferramentas para serem tornadas visíveis as experiências e os saberes que ainda não são comportados na prática cultural da escola. (Por não serem visíveis é que aqui são denominados singulares.).

O processo de tornar tais saberes visíveis se dá por meio do espetáculo teatral, ou seja, na exposição da representação das experiências pedagógicas diárias vividas

pelos professores. Num segundo momento, por meio da reflexão crítica quando os professores interpretam aquelas experiências dando a elas formas, tornando evidentes suas posições, concepções e valores sobre as mesmas. Em seguida, podem polemizar, questionar, teorizar acerca dessas experiências.

É nesse ponto que os professores podem emancipar-se das estruturas, uma vez que esses elementos críticos podem propiciar uma outra (nova) percepção da prática pedagógica e, por extensão, daquilo que a envolve. Assim, os professores podem emancipar-se das estruturas legitimadas para dizer do funcionamento da escola, das teorias que versam sobre a *boa* prática pedagógica criando, desta forma, suas próprias referências práticas e teóricas.

É necessário, entretanto, acrescentar dois pontos acerca da emancipação, isto é, a existência de duas possibilidades para sua percepção. A emancipação pode ser vista como um *processo de subjetivação* (Deleuze, 1989) cuja força se subtrai da relação entre o saber o poder e que age nos grupos e nas pessoas. Enfim, um processo de criação do novo. O segundo ponto a esclarecer é que a emancipação dos professores em relação a tais “forças” (relações entre o saber e poder) não significa que os mesmos, necessariamente, criarão suas referências a partir do nada. A emancipação pode significar uma outra condução ou escolha das regras que são assimiladas como naturais, passando a ser vistas como naturalizadas.

Enfim, passam a ser vistas como regras facultativas. É uma questão ética. Entretanto, ambas as possibilidades não são excludentes. Elas podem funcionar de formas simultânea ou alternada. São estabelecidas as distinções entre as possibilidades ou formas de emancipação de professores devido às características dos dispositivos elencados. Cada espetáculo teatral, incluindo a reflexão crítica compartilhada que ocorre entre a platéia, possui a duração média de duas horas. Por este motivo, dada a forma da

pesquisa não há acompanhamento de todos os processos que podem ocorrer com os professores depois de finalizadas as apresentações.

Transformar, criar são partes de processos que podem estender-se por um tempo que nem sempre coincide com o tempo de uma pesquisa. Isto significa que a emancipação dos professores e a criação de suas referências práticas e teóricas são processos amplos, complexos. Foi percebendo tal conceito dessa maneira que houve uma certa segurança no momento da elaboração das análises no Capítulo III.

O leitor poderá sentir-se como a autora desta dissertação quando ela experimentou em determinados momentos de suas análises estar “sem saídas”. Isto aconteceu quando certas experiências dos professores são caracterizadas como não abertas aos processos de singularização, sendo este seu objetivo; buscar as experiências, os saberes que rompem com a prática cultural legitimada socialmente.

Intrigada por essa experiência e comprometida em não escrever uma “ficção” foi que ocorreu a iluminação para compreender a razão disto ocorrer: as maneiras de perceber a emancipação. Nos primeiros momentos, eu tinha expectativas em relação aos resultados da pesquisa, o que não me permitia perceber que a emancipação é um processo. Passado esse momento de amadurecimento, a compreensão das *singularidades* da pesquisa foi intensificada após o exame de qualificação. Após o confronto com esse impasse na pesquisa, encontrei outras possibilidades no processo de busca pelas singularidades, automodelização e emancipação dos professores participantes. O leitor as encontrará por meio das reflexões da pesquisadora no capítulo de análises.

2.4.O que é um dispositivo?

Dreyfus e Rabinow (1995, p.134) afirmam que um *dispositivo* é uma máquina (aparelho, instrumento ou rede de inteligibilidade) pensada por Foucault para estudar as *práticas culturais* que elaboram as verdades dos sujeitos e são componentes de um poder central.

O dispositivo é heterogêneo. Ele inclui discursos, instituições, regulamentos, medidas administrativas, enunciados científicos, etc. A técnica dessa máquina é funcionar como uma *grade de análise*, estabelecendo relações flexíveis, reunindo os componentes num único aparelho, isolando um problema específico. São isoladas *estratégias de relações de força que suportam tipos de saber e vice-versa*. Enfim, ele, o dispositivo, analisa o tipo de inteligibilidade que as práticas apresentam. É de salutar importância o fato de que um dispositivo é uma grade de análise das práticas culturais, mas, também é uma prática cultural.

Neste trabalho, tomei o *espetáculo teatral* e a *reflexão crítica compartilhada* como dispositivos. Eles funcionam com os mesmos mecanismos dos saberes que estão contidos no campo social da escola e que determinam práticas pedagógicas dos professores. Isto, porque todos os componentes que acompanham esses saberes funcionam como componentes do dispositivo.

Entretanto, como ensina o poeta Manoel de Barros, *é preciso repetir para diferir*. Enquanto repetem-se certas práticas culturais enraizadas na escola, outras estão em processo de diferir. Como isto ocorre? No momento em que são ativados os saberes e as formas que constroem a produção do *novo*, são abertos canais para que uma outra forma de pensar essas relações se *atualizem* e se virtualizem. Por que não?

Atualização para Lévy (1996, p.16) é *a criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades*. A virtualização tem como

palavra de origem virtual derivada do latim medieval, esta por sua vez origina-se de *virtus* que significa força, potência. Diferente da atualização, a virtualização não inventa uma forma, mas incita continuamente a mutação da realidade.

Esses canais podem ser formados no encontro das experiências entre os educadores. Experiências que, ao conectarem umas às outras, fazem movimentar certas *linhas* que podem produzir uma fratura, ruptura com a forma já legitimada de pensá-las. Essas experiências que os educadores trocam, dialogam ainda se constituem uma espécie de conhecimento ainda por germinar; isto é, são fluxos de pensamentos que ainda não ganharam o contorno de uma representação, de um conceito. Por se apresentarem desta forma, essas experiências são capazes de gerar *diferentes produtos e a heterogênese da própria máquina* (Kastrup, 1999, p.150). Tratam-se dos *agenciamentos* por meio da ativação das linhas dos dispositivos que abrem espaços para a *atualização* de outros pensamentos.

Essas linhas são de acordo com Deleuze (1988): *linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, linhas de fissura, linhas de fratura. Todas se entrecruzam e se misturam, de modo que umas repõem as outras suscitam outras, através de variações ou mesmo de mutações de agenciamento.* (grifo nosso).

E, o que é agenciamento? Agenciamento é uma comunicação direta sem a mediação da representação, um movimento, processo ou fluxos heterogêneos que geram diferentes outros produtos (Mengue, 1994 apud Kastrup, 1999, p.149). Agenciamento é aquilo que mobiliza os participantes a falarem e que não possui um contorno preciso de um conceito, de uma representação. E, por não possuir a fixidez de um contorno, os agenciamentos estão em constante movimento, são capazes de diferir, de produzir o novo. Um agenciamento pode acontecer, segundo o que entendemos, por meio das

sensações que os professores sentem quando assistem ao espetáculo e, anteriormente, quando viviam as mesmas situações, mas não se davam conta do que tais sensações representavam.

Na próxima seção, será dissertada a importância deste conceito para esta pesquisa e seus propósitos. Para finalizar esta seção, no fragmento abaixo, Deleuze (1989) preconiza de forma precisa o que se está entendendo por *novo*, bem como, acena para a compreensão dos termos *atual* e *virtual*:

O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que nós nos tornamos, aquilo que estamos nos tornando, isto é o Outro, o nosso tornar-se outro. Em todo dispositivo deve se distinguir aquilo que somos (aquilo que nós não somos mais) e aquilo que estamos nos tornando(...).

Ao que parece (e, isto será explicitado nas análises), o que é singular às experiências dos professores na reflexão tecida por eles realiza um esboço da passagem desse dispositivo, dessa prática que os envolve, lançando-os para um outro dispositivo. Caracterizo como esboço, pois, como afirmei na seção 2.3, as singularidades, o processo de subjetivação, automodelização nem sempre puderam ser vislumbrados no momento do espetáculo e da reflexão. O que ocorriam eram forças, fluxos de pensamentos que indicavam passagem desse dispositivo, isto é, dessa prática cultural na qual se situa a escola para uma outra em processo de diferir.

2.4.1. Dois dispositivos: a Reflexão Crítica e Espetáculo Teatral

Em associação ao trabalho do filósofo francês Jacques Rancière (1996), minha intenção é instaurar o que Telles (2002) denomina de *regime de agenciamento de uma política de professores*. Para Rancière, política é *uma atividade que rompe a configuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes (ou suas ausências), a partir de um pressuposto que, por definição, não tem cabimento* (p.42).

Este trabalho está em congruência com os conceitos de Rancière (op.cit), uma vez que, ao deparar-me com alguns dos problemas e desencontros entre universidade e

os dilemas enfrentados pelos professores na sala de aula, almejo contextos onde tais parcelas possam ser redefinidas através da participação dos professores no espaço da elaboração do conhecimento acerca da sala de aula, do contexto pedagógico e de seu ofício de ensinar.

Para Rancière (op.cit), na estruturação da sociedade existe uma *polícia* que é responsável pelas distribuições dos modos de ser, de fazer, de dizer, das funções, dos poderes e dos lugares que os corpos ocupam socialmente - uma *ordem social*. Quando, dentro desta ordem, se instaura uma atividade política, as parcelas podem ser redefinidas. Embora se encontrem em uma situação de *litígio*, aqueles que estão *sem parcela* lutam para serem ouvidos por meio de um discurso, o *logos*.

O discurso dos *sem parcela*, antes do confronto, é considerado como um *ruído*, uma fala desarticulada que não consegue comunicar e afetar o outro. Só então, por meio da elaboração de um discurso, ou seja, pelo ato de *tomada de palavra*, que os que estão sem parcela se fazem ouvidos e se instituem sujeitos socialmente.

No *espetáculo teatral* são representadas cenas do dia-a-dia pedagógico, dos dilemas vividos pelos professores na escola. A reflexão crítica é iniciada logo após o término do espetáculo. É assim que é configurada uma atividade política, pois na junção do espetáculo e da reflexão crítica é aberto um canal no qual os professores pensam, em conjunto, acerca daquela realidade educacional, o que pode levá-los a tomar consciência dos condicionamentos da ordem social ali implícita que influenciam sua atuação como profissionais e pessoas. A atividade política se dá nesse deslocamento da ordem que deixa de ser tomada como natural e, passa a ser vista como sendo socialmente construída.

O deslocamento de tal ordem pode ser percebido quando, por exemplo, os professores *tomam a palavra* na reflexão crítica e expõem seus *danos* (ver Telles, 2002;

2003) e, assim, rompem essa ordem social natural por meio da posse do logos, instituindo-se uma comunidade; o que pode levá-los a serem reconhecidos.

Salienta-se que a reflexão crítica não gira, apenas, em torno da prática pedagógica do professor, mas envolve também seu entorno social. Pimenta (2002, p. 25) endossa a importância de a reflexão ir além da questão da prática pedagógica, devendo incluir a apropriação e a produção de teorias. Pautando-se em Giroux, a educadora afirma que a reflexão do professor como intelectual crítico deve incorporar a análise dos contextos escolares num contexto mais amplo, direcionando tal reflexão a um compromisso emancipador de transformação das desigualdades sociais. Prosseguindo em suas análises e fundamentando-se nos estudos de Contreras, Pimenta (2002, p. 27) aponta que se isto não ocorrer, há o risco de a reflexão não ultrapassar o nível do discurso, pois não *está sustentada nas análises das condições concretas das escolas, não oferecendo, portanto, uma análise das mediações possíveis para sua efetivação.*

Em concordância com as questões expostas acima pelos pesquisadores citados, acreditamos ser oportuna uma breve discussão do cenário sócio-histórico da educação, para que sejam contextualizados nossos procedimentos teóricos-metodológicos.

2.4.2. Os dispositivos na produção do novo: geografia da experiência e do problema

Como figuram os dispositivos (a *crítica compartilhada* e o *espetáculo teatral*) para provocar a produção do *novo*? Esta é a questão que se perseguirá nos próximos pontos. Estarei nesta seção em busca de aberturas, linhas de fugas que provoquem rupturas e quebras nesse pensar que aí está e que sejam renovados os fôlegos na educação. Contudo, desejo evitar a pretensão de “inventar” novos saberes ou “receitas”. O que proponho é escutar as vozes desse coro formado pelos profissionais da educação. É de suas experiências que virá o conhecimento de um modo singular.

Nesta seção, tratarei da discussão acerca da produção do conhecimento sobre a escola e sobre a docência, buscando conhecer a trajetória e os efeitos desse modo existente em nossa sociedade a formação dos professores e o funcionamento da escola. Tais questões estão muito difundidas e enraizadas na trajetória profissional de formação docente, desde a universidade até os muros escolares. Em seguida, abordarei os dispositivos elaborados para compreender este tão complexo campo social do qual fazem parte a instituição de ensino e seus atores e agentes.

2.5.Contextualizando a geografia escolar: algumas pistas no terreno onde se produz o conhecimento

Para explorar tal *geografia* e entender seu funcionamento, unir-me-ei às vozes dos professores. Há, na geografia um campo. De um lado do campo, talvez de batalha, os pesquisadores e a universidade que produzem conhecimento sobre as escolas e, de outro os profissionais da educação pré e em serviço que acusam as primeiras instâncias de não prepará-los de maneira satisfatória para o exercício da profissão (Telles 2002, p.04). Ao que parece o que eles “sabem” não é suficiente para as demandas da escola e, por esta razão, a sala de aula parece ser uma prisão, visto que o professor se sente sem saída diante dos dilemas enfrentados no seu dia a dia. Diante disso, o coro das vozes entoia uma *problematização*.

Para Foucault (Escobar, 1984, p.76), problematizar é quando uma *prática discursiva ou não-discursiva faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou falso e a constitui como objeto para o pensamento(...)*” Problematizarei. A problematização parece indicar pistas por meio de indagações. Quais questões deveriam ser postas, diante desses dilemas ou problemas dos professores? Seria a pergunta:

“(1) Qual a solução (ou soluções) para esses problemas?”.

Ou a pergunta deveria ser:

“(2) Qual a natureza dos problemas?”

Em relação à primeira questão há uma outra indagação: Se fosse a universidade a responsável pela indicação de novos caminhos, não se cairia num círculo vicioso toda vez que ela tentasse colocar “novas soluções teóricas”, já que estas partiriam desta mesma universidade, uma instância vista como desvinculada da realidade da escola?

Em relação à segunda pergunta apontamos para um outro objeto, ou melhor, visualizamos um objeto que, até então, se apresentava opaco à nossa percepção. Será que a causa desses problemas, na verdade, não estaria atada ao **como** é pensada a sua solução, i. e., a necessidade de **conhecimento**? O mesmo conhecimento que “soluciona” os dilemas, os problemas, também, não seria a sua causa?

Tal questão suscita aqui uma imagem: um indivíduo buscando algo infinitas vezes e, quanto mais busca, mais isto escapa. A motivação que faz o sujeito buscar o objeto não se satisfaz. Uma busca interminável. Esse ser ou sujeito é o professor, se o que ele busca é o conhecimento, a razão dele não alcançá-lo é uma longa narrativa, ou melhor, uma longa história que se intitula:

2.5.1.Universidade, produção do conhecimento e a formação do professor

É certo que a universidade é uma instituição cuja matéria-prima é, essencialmente, o conhecimento, bem como a sua produção e divulgação. Isto não se questiona e, tampouco a sua qualificação técnica para realizá-las. O que pretendo problematizar é a relação das pessoas com essa forma de conhecimento, a concepção e os efeitos dessa “representação” de conhecimento em suas vidas; no caso, na vida dos professores. Enfim, há uma forte preocupação implícita que busca compreender por que a escola e universidade não configuram uma *parceria* e tentam deflagrar uma ruptura nessa “relação” entre as instituições, esboçando possibilidades para tal relação.

Para narrar a história da formação dos professores recorro aos estudos de Fontana (2000) que, para estudar a vida de professores, se ancora no mestre Antonio Nóvoa. Este, baseando-se em inúmeros estudos acerca da *vida de professores*, afirma que no período pós-guerra os professores foram postos de lado nas pesquisas de educação. Os professores são tidos como figurantes da dinâmica escolar, em vez de seus personagens determinantes. Isto, além de serem alijados da participação da produção sistemática do conhecimento acerca de seu próprio fazer (Nóvoa, 1992).

2.5.2. Alguns marcos dos movimentos de educação de professores

Entra em voga nos anos 60 um paradigma de ensino que realiza uma leitura limitante da prática docente à competência técnica. Na década de 70, os estudos sobre a escola produzem uma análise crítica do papel social da escola no contexto do capitalismo, segundo uma perspectiva calcada em Althusser, a qual impinge nos professores a culpa por serem os responsáveis pelas desigualdades sociais. Quem nunca ouviu a máxima: “a escola é o aparelho reprodutor das ideologias do Estado?” Em outras palavras, a escola era uma *geradora de estruturas burocráticas incontornáveis*.

Nos anos de 1980 a história começa a mudar. A sociedade está retomando o projeto da democracia e as teorias educacionais são ancoradas, agora, em um referencial teórico marxista. Entre estes estão a *Teoria Crítica* na qual se destaca Giroux e, a *Pedagogia Histórico-Crítica* do brasileiro Demerval Saviani. Estas teorias, de acordo com Fontana (op.cit.) centram-se nos “*processos culturais nos quais os sujeitos das relações educativas percebem e transformam seus significados e fins(...)*”. (p.183)

A conscientização (a *compreensão crítica da situação real vivida pelo educando*) e a resistência (*manifestação dos elementos contra-hegêmicos e emancipadores presentes na cultura dos oprimidos*), são dois pontos fulcrais nesse

paradigma. Um outro ponto a destacar é a preocupação com o papel do professor, tido como um agente de intervenção cultural e social (Giroux, 1986; apud Fontana 1999).

O professor ressurgiu das cinzas, depois de uma história na qual ele vai se desprofissionalizando e se desidentificando com a docência. Ele perde autonomia ao ser controlado por perspectivas comprometidas com políticas preocupadas com os “efeitos indesejáveis” do ato educativo e, fragmentado na qualidade de técnico do ensino.

Se as intenções dessas novas teorias são boas, os efeitos remetem a uma duplicidade. Isto porque, na medida em que buscam produzir conhecimentos sobre o profissional que se quer progressista, fazem-no sob a tutela de um Estado e num momento em que, socialmente, a docência entra num duplo processo de feminização e proletarização. Desta feita, o que se concretizou naquele momento histórico por meio das teorias foi um tipo de análise que permaneceu na superficialidade da questões: discutiu-se, ao final, o que é “o bom professor”. Perdeu-se de vista a discussão e a oportunidade de perceber

“o movimento cotidiano em que os professores produzem sua prática e eram também produzidos por ela, na rede móvel e multifacetada de relações de poder que objetiva situações sociais, formaliza modos de sociabilidade e constrói subjetividade” (FONTANA 1999, p.20)

Em 2004 parece ser uma época na qual surgem resquícios de uma produção do conhecimento sobre o professor, sobre a escola etc., os quais são pensados de maneira desvinculada ou ignoradas como parte desse “movimento cotidiano, das relações de poder”. Entretanto, já se esboça um outro pensamento nas práticas culturais da escola. Talvez, nem sempre visível, como esse por meio das singularidades o qual é discutido nesta pesquisa. Há que se pensar acerca disto, pois uma teoria, como parte de um sistema tecnológico, por exemplo, pode ser um mecanismo mais eficiente de reclusão, ordem e controle social que os regimes políticos, informa Wigley (1996 p.165).

2.5.3.O sujeito (professor) e o conhecimento

Entrando em consonância com os questionamentos e discussões de Moysés (2002) nesta seção reflito a respeito da formação desse sujeito professor diante de uma certa forma de tratar o conhecimento. Segundo a pesquisadora, não se discute, geralmente, na formação dos professores, o ato de conhecer, o seus significados e seus efeitos. O conhecimento é tratado como se fosse neutro e externo ao sujeito. Este quando busca o conhecimento não se afeta por ele. O conhecimento lhe chegaria puro, ou seja, sem a mediação de outros significados assimilados socialmente.

Diante de tal maneira de se pensar o conhecimento, a posição desse professor em formação, naturalmente, é a passiva, visto que suas atividades se resumem, basicamente em *receber* e ser *avaliado* pelo uso desse objeto. Interessante pensar que, embora, haja movimentos de resistências em relação a esse modelo, isto é, são questionados esses modos de produção e circulação dos saberes, há uma força agindo para que eles não sejam modificados. Isto se dá porque nada é mais “indiscutível” que a importância do saber e, isto só a instituição e o seu modo tão “institucionalizado” podem oferecer. Essa instituição está legitimada para autorizar os sujeitos a dizerem o que sabem. Portanto, o que ela faz e o como faz são modos verdadeiros de se chegar ao saber.

Retornando ao modo como são pensados os conhecimentos e a teoria, é preciso também compreender a razão de tais ações. Tendo sua reflexão orientada pelos estudos de Jullien (1996), Moysés explica que isso decorre de nossa formação cultural ser inspirada numa corrente de pensamento filosófico grego. Esta corrente pressupunha que as ações deveriam ser reflexo de uma forma ideal. A forma ideal é a teoria, sendo que deveria haver um esforço para que a prática se aproximasse dela. Assim, é o modo como se percebem os métodos, as teorias aplicadas que formam a imagem do modelo

que se deseja alcançar na prática. O modelo pretende ser neutro e exato, segundo o modelo grego.

Moysés, de maneira sutil, toca na questão política. Uma questão que leva o sujeito em busca do seu lugar, do seu espaço. A pesquisadora o faz na medida em que deflagra um outro olhar para a relação sujeito/saber no momento de sua produção. A autora aponta que enquanto se privilegia a técnica, se distancia do *como*. O *como* é o lugar das incertezas, da provisoriedade, da sensibilidade, da sabedoria na compreensão da situação. Saber o *como* é dar espaço para diferença do outro. O *como* fala da prática, do acontecer diário da relação sujeito e conhecimento. Não há necessidade de modelos prontos para formatá-lo. A política vibra com intensidade na discussão do *como* fazer:

“Tematizar o como é também fornecer ao outro as chaves que não trouxe, critérios para a avaliação da própria prática que se está fazendo acontecer. Nossas fragilidades nas práticas afugentam nossa coragem para submergir no acontecimento”.(p. 100 grifos do autor)

Na discussão do *como* são suspensos os conhecimentos, saberes, seus modos de produção e circulação. Isto, porque quem está com a palavra não é mais *dono* da verdade, visto que o que se está dizendo é provisório. Sendo assim, somos, de certo modo, todos convidados a pensar e a produzir o conhecimento partindo da própria vida que em nada é estanque, fixa, ideal (izada).

Assim, distante da “Torre de Marfim”, entremostra-se um outro projeto no mundo da ciência. Está despontando, atualmente, uma *democracia cognitiva*, na expressão de Morin (1998). A realidade (onde a vida coloca suas demandas) passa a ser vista como aquela que possui os caminhos de onde partirá a produção de um novo quadro de referências para o discurso da ciência. Um quadro de referências que aproxima o sujeito do saber. E aproxima porque parte da vida, do cotidiano do sujeito em seu convívio. O sujeito é parte do conhecimento. Se ele é parte do conhecimento, se

não há um modelo de ação preestabelecido, logo, é na situação que se lhe apresenta que ele irá buscar os fatores nos quais ele poderá apoiar-se para atingir seu objetivo.

É assim que, a partir dos apontamentos levantados acima, são compreendidas as questões: 1) *Qual a solução para esses problemas*; 2) *Qual a natureza dos problemas*?; *O mesmo conhecimento que “soluciona” os dilemas, dos problemas, também, não seria a sua origem?*

Colocando o conhecimento como objeto externo ao sujeito e o sujeito apenas como portador é que se mantém (e se manteve por tanto tempo) o sujeito afastado de seus saberes. Ao se afastar o sujeito do saber negamos a ele *o direito de se constituir pela tessitura de si próprio e de seus conhecimentos* (p.107). Compreende-se, então, porque professores sentem que “não têm conhecimento” o bastante para lidar com certas demandas da escola. Sentindo que não possuem tal competência, vão indicar as instâncias detentoras das soluções para resolver seus problemas, mas sempre se mantendo às margens do conhecimento. O problema se funde com a suposta solução e seguem intocáveis.

Isto leva a tocar as relações entre o poder e saber das quais se ocupava Foucault (1999) e, que reforça o que se tem pensado neste trabalho acerca da produção do conhecimento e, como efeito desse conhecimento, o sujeito. De acordo com o filósofo, existe uma forma de poder que é o saber. Na escola, por exemplo, o poder institui um saber que diz como ela deve funcionar. Ele *disciplina* os espaços que pensam, que organizam, por exemplo, saber sobre a sala de aula, instituído por um discurso pedagógico, um discurso da verdade. Mas, o poder não deve ser analisado como mau, como o que reprime. Segundo Foucault (1999, p.36):

“O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais ele está entre as mãos de alguns, jamais ele é apossado como uma riqueza ou bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de

ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles”.

O indivíduo, para o filósofo, *é um efeito de poder e é, ao mesmo tempo, na medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constitui* (p36).

Saber, poder, indivíduo... Acompanhando toda a trajetória dessas noções e elementos que fazem parte da vida dos professores, parece ressurgir um pensamento de que “não há saídas”; a educação e a política educacional estão fadadas às repetições, replicações de suas experiências com seus sujeitos, pois as barreiras são fortes demais.

O problema que expus aqui foi que essa forma de conhecer na qual as instituições estão estruturadas, faz existir uma forma “sujeito,” além de condicionar o aparecimento de certos tipos de problemas. Enfim, ela cria esses buracos negros nos quais não se pode interferir. Isto é a indicação de que há um poder o qual *disciplina* as relações com saber, que investe para que tudo caminhe como está.

Entretanto, o novo pede passagem por meio da própria vida. É preciso dar passagem a outras concepções de sujeito e de subjetividade que nunca estarão prontos, acabados, fixos. É preciso abrir os portos para uma concepção que abarque os movimentos, acontecimentos na sua história, na sua singularidade.

Como propõe Morin (1998) é necessário reformar a instituição, mas não antes de ter reformado os espíritos. E, não se pode reformar os espíritos sem antes terem sido reformadas as instituições. Um sujeito diferente “vê” o mundo diferente e, também por ele é visto. Tarefa nada fácil. Isto leva o leitor a pensar: teoricamente, muito fácil, mas como realizar essas reformas, transformações? Experimentando.

2.6. Uma experimentação ético-estética de outros modos de existir

Incomodaria ao leitor desta dissertação tanto “é preciso”, tanto “é necessário”, se não houvesse um propósito que não fosse aquele aprendido com Foucault. Entretanto,

para assumi-lo, muito pretensamente, talvez, intitularia-me, *intelectual*. Para o filósofo, o papel de um intelectual não é dizer aos outros o que fazer, pois com quais direitos o faria? Para Foucault (Escobar, 1894), o papel de um intelectual não é persuadir, mas, por meio de suas análises, “sacudir” os hábitos, as familiaridades, as maneiras de pensar, e, sobretudo, participar da formação de uma vontade política na qual seu papel é também o de um cidadão.

Isso deflagra um outro ponto para discutir. Uma questão sempre esteve presente norteando a articulação teórico-metodológica desta dissertação. É a questão ética. A ética não prescreve, ela implica. Implica *estilos ou modos de existência*. Pensar o conhecimento, a formação de professores, a escola eticamente, é perguntar-se: *que modos de existência isso (o que eu faço, o que fazemos) implica?* A ética se presentificaria na questão porque não se parte de um modelo de certo e errado aos quais se deveria atender ou evitar. Este seria um procedimento *moral*.

Para Deleuze (1992), ética é *um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos e dizemos, em função do modo de existência que isso implica*. A ética força o pensamento a compreender a que “senhor se está servindo” com isto que se faz. Olha-se para a ferramenta para compreender a composição do produto. Mas, ela não compreende apenas, ela vai além disto. Ela inventa modos de existência segundo tais regras, que são capazes de resistir ao saber e ao poder, a essas relações que constroem as possibilidades de vida.

Voltando à formação de professores, pensar a formação de nossos docentes de modo ético-estético é não determinar a experiência e, assim, não determinar o modo como o indivíduo se constitui sujeito de suas ações baseando-se em códigos morais (certo/errado), nas identidades sedimentadoras. Este modo ético-estético produz a existência como obra de arte por meio de suas regras facultativas. A existência como

obra de arte não limita, não constrange; ela promove as diferenças, multiplica os processos de subversão de uma ordem política estabelecida. Distante da norma, do dever ser.

Essas bases teórica e metodológica elencadas foram sendo buscadas devido às características das experiências que deram origem às perguntas de pesquisa aqui pensadas. De forma sucinta, as perguntas buscam levantar aspectos dos saberes dos professores que deflagram a singularidade no processo de construção de conhecimento por meio e acerca de suas experiências nas salas de aulas.

As experiências que me levou a formular as perguntas de pesquisa, bem como, a delinear os objetivos, partiram da observação de uma fala bastante comum aos professores. Essa fala afirma haver uma distância entre a teoria que aprendem nos seus cursos de formação e a prática (Marin, 1996), ação efetiva na sala de aula, quando exercem o magistério em meio às demandas da instituição, dos alunos, etc.

Nos dados, houve, na voz dos professores, um tom de reclamação o qual parece demonstrar um mal-estar em relação às experiências e dilemas do cotidiano escolar enfrentado por eles. A fala solitária e perdida dos professores ecoa pelos corredores das universidades, nos congressos, na própria escola, mas, sem, contudo, haver um espaço concreto de escuta para tais questões.

Iniciei, assim, uma busca por esse espaço. Um espaço que não se apresentasse absoluto, possuidor de caminhos e verdades dos quais eles deveriam se servir. Se assim fosse, melhor nada fazer, pois não se construiria uma escuta, mas uma imposição de modelos e idéias com uma roupagem distinta e, talvez, até com uma aparência revolucionária.

Contudo, ressoava a dúvida: a partir de quais elementos seria elaborado esse espaço? A resposta chegou rápido. Primeiramente, pelo modo como seria percebido o

conhecimento e, em seguida, pelos elementos que o operacionalizariam. Num segundo passo, lancei-me em busca de outros componentes que dessem conta da proposta que ali se desenharia. E, cheguei à *reflexão crítica* e ao *espetáculo teatral*, elementos comportados na *Abordagem à Educação de Professores* (Diamond, 1991).

Antes de chegar a estes elementos, o conhecimento do professor foi acessado. Sem ele, não haveria como formar o espaço.

2.7. O conhecimento do professor: política e liberação intelectual

Desde a graduação, envolvida em projeto de pesquisa que estuda o conhecimento do professor, percebi a sua importância no desenvolvimento desse profissional. Na primeira etapa, o tema do estudo estava vinculado às pesquisas desenvolvidas pelo orientador desta dissertação (Telles, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003), que buscava compreender o processo de formação de professores de línguas. Fui percebendo, a cada passo do trabalho, dos relatórios de pesquisas, e das apresentações em congressos e seminários, o quanto havia para ser compreendido e aprendido acerca do conhecimento que os professores elaboram sobre sua prática.

Desta feita, no curso de pós-graduação, decidi seguir com o tema, continuando a parceria com o orientador. Este, baseado na discussão acerca dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, objetivava elaborar um projeto de *parceria* entre a universidade e a escola. Esta parceria configuraria um espaço de reflexão e produção do conhecimento por professores, educadores de professores, pesquisadores etc.

Possuindo um banco de dados em comum com a pesquisa do orientador e, extraindo dela uma vertente, esta investigação encaminhou-se para a compreensão do conhecimento do professor na sua singularidade. Compreendendo *singularidade* como uma diferença, um conhecimento marcado pela experiência particular do professor,

ainda que ele seja um agente social com todas as suas influências históricas em suas histórias pessoal e profissional.

Em suma, a singularidade possui uma característica, essencial para responder nossas perguntas de pesquisa, bem como para o bom desenvolvimento desta última. A singularidade é concebida como algo que pode levar à afirmação de um registro particular. No caso desta investigação, este registro particular pode advir do encontro da experiência pessoal do professor com seu contexto social, das suas histórias de vida, da sua subjetividade, etc. e Por configurar-se em tal forma de registro, se desprende das formas já existentes e capturadas, formatadas. E, se não é uma *forma*, inspirada em Guattari & Rolnik (2001, p.45) posso denominá-la *processo* de tornar-se singular, processo de singularização.

A experiência do professor como pessoa é vista como ponto central quando se estuda a composição do seu conhecimento (Clandinin, 1985). De acordo com a pesquisadora, compreendendo as experiências individuais é acessada uma das formas de compreensão de suas práticas profissionais. Essa forma de conhecimento empírico é uma primeira e interessante ponte a ser cruzada pelos professores para que se tornem agentes de transformações em sua profissão. Digo interessante porque tal ponte formada pela compreensão de sua prática lhe é acessível e própria.

Esses estudos acerca do conhecimento do professor e de seu processo de construção são pensados no denominado paradigma reflexivo (ver Zeichner, 1993; Diamond, 1991; Pimenta, 2002). Tal paradigma propõe que é preciso o professor refletir acerca de sua experiência, não somente produzindo conhecimentos para a solução de problemas, mas também para que se emancipe de certos discursos socialmente naturalizados. Para isto, é necessário que ele possua meios para elaborar suas reflexões, organizando suas experiências pedagógicas, de vida e linguagem (Correa, 2002, p.74).

Elbaz (1983) além de Connelly e Clandinin (1995, 1990, 1998), Clandinin (1985) Clandinin e Connelly (2000), pesquisadores canadenses, estudam e atentam para a importância do conhecimento do professor denominado-o *conhecimento pessoal e prático*. Ele é importante, pois, de acordo com Clandinin (1985), este *conhecimento pessoal e prático* é composto por *um corpus de convicções e significados que emergem da experiência, íntima, social e tradicional e que se acha expresso nas ações do indivíduo* (p.362). Tal conhecimento surge das circunstâncias e dispõe de um conteúdo afetivo para seu possuidor.

Em relação ao conhecimento pessoal e prático e ao que nele é singular, ganham notoriedade *a experiência* e *a situação* (o momento, o contexto etc.). Isto porque ambas remetem às incertezas e à provisoriedade do conhecimento. São categorias móveis, flexíveis de acordo com a experiência, o que pode obrigar o sujeito e o conhecimento, por ele pensado, a se movimentarem continuamente. O sujeito é engajado num processo de reflexão.

Parte daí um outro ponto que, ao engajar-me em uma pesquisa, não pude esquivar. Trata-se da questão política do conhecimento. O conhecimento, como afirma Ghedin (2002, p.143), só faz sentido se nos *desinstalarmos da poltrona confortável da acomodação*. Tal “desinstalação” requer a construção de um conhecimento ou teoria que não fale somente a outras teorias (Charlot, 2002, p. 95), como ocorre, muitas vezes, em certas práticas de pesquisa. Pesquisa-se, na escola, acerca dos professores, mas pouco se contribui para com eles. Muitas vezes, o conhecimento produzido a partir dali fica restrito às gavetas e armários acadêmicos na sua forma de teoria - que “não tem relação com prática”. Replica-se, assim, o mito da velha dicotomia teoria x prática (ver Telles & Osório, 1999).

Pensar acerca das experiências dos docentes na construção do conhecimento é importante, mas isto, tampouco será profícuo sem uma sistematização, ou seja, sem um olhar mais arguto, crítico do educador para tais experiências.

Assim, nas próximas linhas será tratado a respeito do conceito da *reflexão*. É importante o professor refletir acerca de sua sala de aula, sobre os conteúdos trabalhados, a postura frente aos educandos, mas não se deve parar por aqui. A reflexão do professor deve abarcar um pensar acerca dos sentidos político, cultural e econômico que possui a escola (Pimenta, 2002). São eles os seus condicionantes, bem como, os condicionantes do modo como os seus agentes desenvolvem suas funções. Os profissionais acabam baseando-se em uma interiorização dos padrões ideológicos sobre as quais as estruturas educativas se têm sustentado (GHEDIN, 2002, p.137). Em outras palavras, a reflexão acerca dos componentes que estruturam o conhecimento do professor é importante, mas não deve permanecer somente aí, é importante também um olhar que se dirija ao contexto organizacional onde ele surge. Pois, desta forma, corre-se o risco de não se conhecer os seus condicionamentos estruturais, isto é, aquilo que autoriza as pessoas a pensarem e agirem do modo como fazem, legitimando o que, em princípio, se pretenderia repensar, transformar, interferir...

Foi, então, que, em uma interação com o orientador, uma questão me foi posta para pensar: ***“quais são as lutas sociais das quais tenho participado e que efeitos elas têm tido na minha liberação intelectual?”*** Esta questão partiu da leitura de um texto proferido pelo educador francês Bernard Charlot no Fórum Mundial de Educação que homenageava o filósofo Pierre Bourdieu (Charlot, 2002).

No texto, o educador alerta sobre o risco que as pessoas correm quando pensam ser livres, quando, na verdade, são (somos) influenciadas desde a construção do pensamento; nas práticas e nas representações, aquilo que Bourdieu denomina *habitus*,

um conjunto de disposições psíquicas que foram socialmente construídas. Com as palavras de Bourdieu, Charlot nos questiona:

“Quem está pensando em nossa mente quando estamos pensando? Cuidado, ensinou-nos Bourdieu! Quando estamos lutando contra a dominação, sempre ficamos expostos ao risco de usar as idéias e as palavras do adversário, cuja dominação é também simbólica. Sendo assim, cada um de nós deve entregar-se a um trabalho permanente de luta ideológica contra ele mesmo”.(p.2)

Os efeitos de tais provocações no desenvolvimento deste trabalho foram muitos. Intensificou-se o cuidado na condução do tipo de reflexão que se estava tecendo. E, outra questão como rizoma daquela surgiu. Se há uma certa luta social quando se trabalha com reflexão, então, será que ocorre aí uma liberação intelectual? Uma árdua questão para se ter compromisso. Liberar-se de algo nos remete, de certa forma, a uma revolução, um movimento dentro de um certo tipo de estrutura. Isto parece ser algo tão difícil de alcançar.

Entretanto, o próprio orientador em diversas reuniões relembra que *o que é feito em educação tem o efeito em longo prazo, é lento.* E, foi entrando em contato com as idéias de Habermas que rememoro e compreendo o que estou realizando. Retomo com mais segurança meus propósitos.

Habermas (1990) indica que a ação de refletir tem como um dos seus pontos importantes um desvelamento das formas de coação que, socialmente, são naturalizadas. Eis, aqui, uma resposta à questão e a meta de nosso trabalho: sacudir os hábitos, as familiaridades, as maneiras de pensar, e, sobretudo, participar da formação de uma vontade política. Este trabalho remete àquele que Foucault apresentava.

É interessante observar as linhas de pensamentos dos dois autores nesse ponto que temos discutido. Para Correa (2002, p.09) Foucault e Habermas são filósofos que se diferenciam quando, por exemplo, tratam da relação do indivíduo e do conhecimento. Em sua análise, a pesquisadora aponta que para o primeiro, o conhecimento produzido na escola, fruto do discurso pedagógico, é um exercício de poder, uma forma de

controle e subjugação. Já, Habermas percebe as escolas como possibilidades de tornarem-se instituições, onde as formas de conhecimento e valores podem ser instrumentos de desenvolvimento de uma crítica das (resistência às) formas de poder e subjugação.

Ainda que se diferenciem, eles mantêm diálogo em pelo menos um ponto. Acreditamos, tal qual Foucault, que a escola também pode ser um espaço onde o poder investe suas forças no controle do indivíduo. Entretanto, Habermas apresenta o mesmo espaço como produtor de resistência a esse mesmo poder. Não há como fugir dele, conforme afirmaria o pensador francês. Entretanto, existem as saídas. Uma delas é o pensamento ético do qual tratou Foucault - já exposto aqui na seção 2.6. A ética nos auxilia a perceber em que formas de poder estamos investidos e investindo, o que se está produzindo. É neste sentido que as teorias dos pensadores podem encontrar-se.

É neste sentido, também, que estou engajada na reflexão crítica do professor em sua prática e na construção do conhecimento por meio dela. A *reflexão crítica* é um dos principais suportes da Abordagem à Educação de professores que orienta o trabalho.

2.8. A abordagem à Educação de Professores e a Reflexão Crítica

Para atingir os propósitos almejados selecionei a abordagem de educação de professores com base na *Transformação de Perspectivas* (Diamond, 1991). Esta abordagem está voltada para a construção de instrumentos que auxiliem os professores a adquirirem maior consciência crítica de seus valores, pensamentos e prática. Sendo assim, eles podem pensar com mais propriedade acerca de suas experiências e dilemas cotidianos. Ela possui três conceitos centrais: *perspectiva de significado*, *perspectiva de transformação* e *ação emancipadora*.

Diamond (op.cit) define a *perspectiva de significado* como uma estrutura de pressuposições que forma um quadro referencial que inclui critérios, valores e

princípios nos quais o professor se fundamenta para interpretar sua experiência. Isto ocorre em um processo no qual o indivíduo vai reorganizando sua experiência de modo que, nela, se torne visível aquilo que culturalmente foi assimilado de forma não crítica.

O segundo conceito é a *perspectiva de transformação* que remete o indivíduo a um processo de busca de explicações quando um quadro de referência já não fornece as respostas necessárias a uma situação ou problema. Isto se dá por meio da *reflexão crítica* que, para Mezirow (1990), é *um processo no qual o indivíduo avalia seus quadros de referências; isto é, um exame de suas fontes e conseqüências* (p.xvi). Este processo conduz a uma *ação emancipadora*, pois o indivíduo passa a produzir conhecimento sobre si próprio e sobre sua prática. Ao produzir conhecimento acerca de tais instâncias amplia os referenciais que possui transformando as práticas sociais nas quais está envolvido.

Retomando o pensamento que ouse desenvolver, buscando apoio na abordagem da *Transformação de Perspectivas*, vale ressaltar que nossa investigação busca construir as ferramentas necessárias para dar suporte a um pensamento educacional que valorize o processo de construção de conhecimento do professor acerca da prática de sala de aula. Ela deve apresentar, igualmente, um ponto de partida para que o professor perceba que seu trabalho faz parte de uma prática social, de um contexto sócio- histórico e, que de certa maneira, existem em sua profissão certos condicionamentos que deles surgem.

A *reflexão crítica* é o um dos eixos fundamentais para atingir meus propósitos. Isto porque ela potencializa a criatividade do professor, utilizando para isto seu agenciamento diante das experiências que o inspiram a refletir. É neste sentido que me referia à singularidade de seu saber, pois é um saber que *acontece*. Em outras palavras, é um saber que nasce da experiência íntima, social e, como toda a experiência, parte da vida dos sujeitos que está sempre em movimento, sempre se transformando no encontro

com outros sujeitos com suas experiência. Portanto, este saber não está condenado a seguir sempre uma ordem disciplinar, mas pode, antes, romper barreiras. Barreiras rompidas pela emergência, pela força dos encontros entre alunos, professores e a toda demanda dessa interação.

2.8.1. A Reflexão Crítica

É esta sua peculiaridade de valorizar a experiência e a interação que me faz acreditar que esta pesquisa fala aos professores e, não somente a outras teorias. Quando trato de reflexão, estou buscando viabilizar, junto a outros pesquisadores como Celani (2002), uma nova cultura de pesquisa acerca da sala de aula, dos problemas escolares, da formação dos docentes, entre outras, para que tenham lugar novos padrões interacionais e novas perspectivas sobre o que significa ensinar e aprender a ensinar.

Assim fui interagindo com leituras de outros pesquisadores que já vêm pesquisando acerca da reflexão crítica. Pesquisadores estrangeiros como Schön (1992); Gómez (1992); Kemmis (1987); Zeichner (1993), Smyth (1987), dentre outros e, pesquisadores brasileiros que mantêm um diálogo teórico com os primeiros: Telles (1996, 1998, 2001, 2002); Magalhães (no prelo); Pimenta (2002), Ghedin (2002), Celani (2002), dentre outros.

A reflexão crítica como um estudo do conhecimento da prática do professor é desenvolvida em um contexto em que há um esforço dos estudiosos em produzir pesquisas na universidade acerca do universo pedagógico, do desenvolvimento do professor em colaboração com os profissionais da escola.

Os primeiros estudos que deram origem às pesquisas sobre reflexão crítica tiveram como impulso a popularização do ensino, pois havia necessidade de formação de mão-de-obra especializada para sociedade industrializada que se constituía. Com o

aumento da clientela na escola, há uma demanda que exige do professor e sua prática, tomadas de decisões as quais ele não havia sido preparado em sua formação.

Há a necessidade de um professor ser preparado para solucionar problemas mais rapidamente. Fala-se, então, de um professor que possua competência técnica para responder aos problemas desta realidade. Assim, os cursos de formação se engajam em tal formação. É a chamada *racionalidade técnica* bastante criticada pelos estudiosos uma vez que é um modo de encarar o trabalho do professor restrito à aplicação de técnicas.

De uma forma um pouco ousada arrisco-me a afirmar que a racionalidade técnica foi um divisor de águas neste paradigma reflexivo. Isto porque alguns pesquisadores, conforme explicitarei, vão caminhar em sentidos distintos quanto ao conceito de reflexão crítica. Interessante constatar que essa discussão estabelecida a partir de algumas divergências e oposições foi bastante fecunda. Enquanto os estudiosos debatiam sobre esta ou aquela nuance da reflexão crítica, amadureciam e complementavam certos pontos e lacunas existentes neste conceito.

Apontarei, abaixo, algumas tendências acerca do conceito de reflexão crítica e, em seguida será exposto o modo como o conceito é percebido neste trabalho.

Schön (1992) é um autor tido como referência quando se trata de reflexão crítica. Ele aborda a *reflexão na ação* e a *reflexão sobre a ação*. A primeira diz respeito ao diálogo estabelecido com a situação no momento em que o fenômeno acontece. A segunda é um processo de reflexão que movimenta o profissional na reconstrução, contextualização dos aspectos dos conhecimentos que envolvem sua prática.

Autores como Pérez-Gómez (1992), Sacristán (1999), Contreras (1997) Kemmis (1985), Zeichner apontam certas questões que devem estar incluídas no trabalho de refletir criticamente. De modo geral, os autores argumentam que o conhecimento do

professor vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nela. Isto seria individualizar o trabalho e o conhecimento do professor, limitando sua ação à sala de aula, levando-o a não perceber a estrutura institucional que acaba condicionando os resultados do seu trabalho.

Eles propõem que a reflexão que se centra na ação do professor, no seu conhecimento prático, inclua, além dos elementos já tradicionais da discussão, uma consideração das teorias educacionais para que a reflexão do professor seja contextualizada.

A teoria pode fornecer instrumentos para que os professores elaborem uma perspectiva de análise mais informada, compreendendo os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Conforme conclui Pimenta (2002, p. 24), fica evidenciada no âmbito da investigação da prática docente reflexiva, a necessidade da articulação entre as práticas cotidianas e os contextos mais amplos. Isto porque a reflexão não é um processo psicológico individual, pois ela *implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.*

2.8.2.A reflexão crítica compartilhada: universidade e escola em parceria

Diante dessas discussões fomos esculpindo nosso conceito de reflexão crítica. Ela recebe mais um item na denominação dada por Telles (2002) e passa a ser chamada de *reflexão crítica compartilhada*. Esta reflexão *envolve interações entre pessoas empenhadas em identificar, questionar a veracidade e reformular seus quadros de referência (corpos de significados) e as estruturas de pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidirem e agirem sobre suas experiências;*

maneiras estas que são assimiladas culturalmente, ao invés de aprendidas de forma intencional (p.10).

A reflexão crítica não é um conhecimento nem puro, nem individual, mas uma comunicação com as *contingências que rodeiam e impregnam a experiência* (GOMEZ, 1992), i.e., com o universo humano de símbolos. A reflexão crítica compartilhada possui uma característica importante, pois ela se realiza coletivamente. Segundo Pimenta (2002), baseada em Giroux, (1990), a prática reflexiva, como prática social, leva a necessidade de se pensar coletivamente porque:

“é importante que haja apoio mútuo entre os professores, isto é, a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem - para que possam ser viabilizadas as condições que permitam as mudanças institucional e social; refletir coletivamente confere autoridade pública para realizar tais mudanças (p.26-27).”

Contemplando essa perspectiva de *comunidade de aprendizagem*, a reflexão crítica compartilhada projeta uma *parceria* entre os grupos formados, de um lado, pelas escolas e seus professores e, de outro lado, pela universidade, com seus pesquisadores, educadores de professores. A parceria é uma nova forma de relacionamento entre tais instituições, porque provoca um movimento nas tradicionais marcas hierárquicas.

A idéia que circunscreve a *parceria* é que ser parceiro, não significa necessariamente simetria de conhecimento, idéias, valores. O que se busca com esta relação é igualdade de oportunidades para os envolvidos negociarem e discutirem os sentidos que embasam suas ações, seus dilemas, dúvidas.

Telles (2002), referendando Cole (1993), afirma ser importante, numa pesquisa como esta, distinguir a parceria como *colaboração* ou *contribuição* na relação entre os profissionais da escola e da universidade.

Em determinadas pesquisas, a participação do professor resume-se em fornecer dados ao pesquisador - o professor, neste caso, apenas contribui. Em uma pesquisa colaborativa, o professor deve transcender esse papel, envolvendo-se com mais

intensidade no processo de coleta de dados do projeto, bem como, nas fases de interpretação e relato da pesquisa.

De acordo com Zay (1999) a parceria envolve alguns procedimentos e condições para que ela se realize: *tipos de reflexão, recursos de pesquisa e modos de parceria*. Nos tipos de reflexão podemos indicar a reflexão crítica compartilhada na qual, por meio de uma troca coletiva de suspensão de valores, os professores reelaboram, de modo informado, seus quadros de referência que norteiam seus pensamentos, valores e prática.

Os recursos de pesquisa referem-se aos quadros e metodologias que sustentam a pesquisa colaborativa entre pesquisador e professor. No caso deste trabalho, temos a Pesquisa Educacional com Base em Artes (Eisner, 1991; Barone, 1995; Telles, 2003), em cuja estrutura trabalham professores pré e em serviço e educadores de professores.

Os modos de parceria estão relacionados aos pesquisadores e professores. Para a pesquisadora, deve haver nesta relação uma intervenção externa, ao que Telles (op. cit) demonstra oposição, uma vez que, para este último, as intervenções externas estariam ligadas às questões de poder.

A parceria, além dessas questões pedagógicas, envolve, também, os vínculos institucional e administrativo. Eles supõem, por exemplo, aberturas entre as instituições para criação de espaços para discussão, estudos, tempo e desejo para concretizar o projeto.

Os apontamentos inscritos na relação de parceria entre a universidade e a escola estão em sintonia com as questões discutidas neste trabalho, além de demonstrarem ser um fértil solo teórico-metodológico para produzir formas alternativas de pesquisa, produção de conhecimento.

Síntese deste capítulo teórico:

No processo de desenvolvimento deste capítulo, busquei fazer dele uma “colcha de retalhos”, na qual cada conceito, por meio de suas características, tivesse autonomia para afirmar seu conteúdo, mas que sua importância se fizesse na relação com o todo.

O tema estudado aqui partiu da atenção e do interesse pelos dilemas dos professores. Em muitos trabalhos desenvolvidos com professores era notório o mal-estar desses profissionais com relação a certas situações vividas no contexto de ensino. Essa sensação partia desde as questões relativas à sua prática pedagógica até sua relação com o conhecimento ou estruturas burocráticas que elaboram, organizam saber para a escola, tais como a universidade, as secretarias etc. Intrigavam-me certas resistências dos professores às teorias, transformações propostas nos diferentes contextos nos quais eles participavam.

Para unir as primeiras peças, compreendendo a situação e buscando alternativas para solucioná-la, elenco como linhas do trabalho algumas noções da Análise do Discurso (AD) e do pensamento de filósofos como Foucault, Deleuze e Guattari. Aproximei as duas linhas, evidentemente, buscando trabalhar os pontos em que elas combinavam. Um ponto importante foi a noção de sujeito, pois as duas teorias acabam dialogando quando propõem aberturas ao sujeito quanto às estruturas que o compõem e/ou determinam. Por esta razão, passei a alinhar as teorias como Cardoso (1999) que, de modo semelhante, trabalha esse outro modo de ver sujeito. Para ela, ser sujeito é ultrapassar as regras de fixação o determinam.

Assim, entre uma linha e outra, o diálogo com o ponto pregado por Guattari & Rolnik (2000) que também propõem tal abertura ao tecerem um olhar crítico para as estruturas que assujeitam os indivíduos, ou seja, para o regime capitalístico vigente que impõe seus modelos de existência aos sujeitos. Guattari e Rolnik indicam como forma

de ruptura a esse regime, o *processo de singularização* que rompe com tais modelos, pois se caracteriza na afirmação dos valores num registro particular do sujeito, do seu grupo social.

Singular, novo, atual foram termos que me foram auxiliando a compreender o dilema desses profissionais como indicadores de que algo havia nele e precisava tornar evidente. Juntamente com o orientador, pensei um espaço de escuta, o qual, além de valorizar a professor e sua experiência, também, os fortalecesse em termos políticos *a tomar a palavra* (Rancière, 1996) e a exporem-se como sujeitos, sacudindo certos hábitos institucionais, até então, tidos como naturais, ao invés de naturalizados. (Eis aí as rupturas com os processos capitalísticos e um outro modo de subjetivar dos professores.).

O espaço para produzir esses efeitos, primeiro foi alinhavado pelas idéias de Foucault no conceito de *dispositivo* que é uma “máquina de ver e falar”, ou seja, uma ferramenta construída pelo filósofo para pensar as práticas sociais, sendo ela mesma, a ferramenta, uma prática. Esta duplicidade permeia o modo de pensar do filósofo. Quando analisa tais práticas, ele observa seu modo de funcionamento. Isto significa que aquilo que se apresenta como opressivo aos atores sociais dentro da instituição de ensino, também, pode ser visto como um foco de resistência. Enfim, o que me interessou trabalhar com as idéias de Foucault é que ele não considera de maneira unilateral ou linear as relações de poder nas instituições. Isso nos possibilita pensar este trabalho e a especificidade de seu objetivo menos restrita e, mais amplamente.

Tomei como dispositivos neste trabalho o *espetáculo teatral* e a *reflexão crítica*. No espetáculo teatral são narradas as histórias e as experiências de professores no cotidiano escolar, explicitando nelas os dilemas vividos por eles diariamente, bem como, as dimensões técnica, teórica e social de seu ofício. Esses aspectos são tomados

como temas que os professores elencam para discutir durante a *reflexão crítica compartilhada* que ocorre após o término do espetáculo.

Por sua vez esses dispositivos me permitem estabelecer diálogos com a abordagem à educação de professores com base na *Transformação de Perspectivas*. Essa abordagem proporciona aos docentes contextos por meio da reflexão crítica, seu suporte, um olhar crítico acerca do seu contexto social e seu conhecimento sobre sua prática pedagógica.

A reflexão crítica costurou as extremidades da colcha, uma vez que inscreve o professor num exercício crítico e ativo de sua profissão. Isto implica que são criadas condições (o como) para lançá-lo em uma prática de constante movimento na sua percepção das relações tecidas no seu cotidiano a partir da relação que ele estabelece consigo como sujeito. Um ponto para destacar em relação à reflexão crítica é no modo como ela se realiza; por meio da *parceria* estabelecida entre a universidade e a escola.

A parceria dá os últimos retoques, pois ela sustenta a viabilização desse espaço reflexivo. Isto irá fortalecer o investimento no processo de singularização dos sujeitos professores, de modo que este se atualize ou virtualize as transformações que estão por vir no modo de ser dos professores e no modo de atuar da escola

Capítulo III

Análise dos Dados

Introdução:

As análises desenvolvidas neste capítulo estiveram fundamentadas nos arcabouços teórico e metodológico desta pesquisa. Com base nesses capítulos, construí um quadro analítico para observar o movimento realizado pelo professores ao refletirem e significarem a experiência.

Para isso, utilizei os recursos da Fenomenologia Hermenêutica (Van Manen, 1990) para construir corpos de significados acerca do ponto de vista dos participantes sobre o tema pesquisado. Por meio da Fenomenologia, o pesquisador investiga como o participante foi levado a pensar do modo como pensa. O quadro dos *temas* levantados por meio da FH serviram como base para os títulos dos tópicos do capítulo de análises de dados.

Após ter em mente os temas por meio da *Análise do Discurso* (AD) dos professores e a *filosofia dos dispositivos*, observei nos dados os seguintes pontos:

- *Os lugares e momentos em que os professores repetem uma ordem social em seus discursos.*
- *Os processos em que seus discursos rompem com tal ordem, isto é, singularizam.*

Quanto ao primeiro item tomei como base para as análises os recursos oferecidos pela AD. Busquei identificar os lugares e os momentos nos quais os professores se identificam com os discursos socialmente adquiridos. Por exemplo, os discursos que dizem como a escola deve funcionar, os discursos que definem papéis de professores e alunos, entre outros. No segundo item, a percepção se deu em ordem inversa, ou seja, observei os pontos em que os professores não se identificam com tais discursos, rompendo com esta “ordem social”. Para compreender o movimento em que ocorre tal ruptura, utilizei os pressupostos na filosofia dos dispositivos. Trabalhei as linhas dos dispositivos tais como as linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de

ruptura, linhas de visibilidades que me auxiliam na percepção das mudanças ocorridas nos discursos dos professores.

Já, na análise da Fenomenologia Hermenêutica, mais especificamente, no processo de *tematização*, informo que após termos vista quais seriam os temas inspirei-me nos títulos dos temas das análises da pesquisa de Telles (2002). Isto ocorreu porque compartilhamos o mesmo banco de dados. Tal experiência nos propicia a produção de certos encontros de nossas pesquisas. Isto ocorre mesmo possuindo interesses distintos na investigação. Tais interesses não são divergentes, mas se completam, o que se constitui como mais uma razão para tais encontros, o que auxilia a ampliar as compreensões de nossas pesquisas.

3.1.Análise dos dados:

Apresento a seguir o quadro dos temas gerais levantados a partir da análise das reflexões críticas:

- SUBJETIVIDADE PROFISSIONAL
- FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- POLÍTICA EDUCACIONAL
- REFLEXÃO

3.1.1Subjetividade Profissional:

3.1.1.1 Angústia e responsabilidades: qual é o limite do pedagógico?

“É, não foi bem isso. Até quando ela fala assim... é ... a minha angústia não que eu não tô fazendo e nem que as pessoas do grupo... A minha questão é que a gente TÁ fazendo e mesmo assim a gente sente uma pressão: porque eu sou responsável pelo aluno que é bandido, eu sou responsável pela prostituta, o professor é responsável pelos problemas dos pais... Isso que angustia. Você faz a sua parte, mas a gente não consegue resolver desses problemas que eles estão levando pra sala de aula.
(Cultura Inglesa-07)”

A angústia nossa é muito grande. Não que a gente não queira acertar. A gente quer, sim! Por isso que hoje, eu acho que muitos professores estão aqui. Para estar até ouvindo a respeito desses PCNS, ou dessa prática pedagógica do dia-a-dia. Então, não é o “não querer” – vocês que estão saindo e que vão... entrar aí e enfrentar toda essa questão de educação, da formação... que aí não foi citado o planejamento, mas a gente vooooooa no planejamento, vai fazer tudo isso o ano todo, formar o cidadão crítico, isso, aquilo... E a gente chega no final do ano, a gente vê que a gente não conseguiu fazer um terço daquilo que a gente colocou no papel. Né? Por consequência até de... dos nossos alunos, da resposta do nossos alunos. Certo?(Maracá-351-361)

Nestes excertos as professoras refletem e expõem o *dano* (Rancière, 1996) sentido, por elas, como um acúmulo de responsabilidades vivenciados no contexto de ensino. A angústia é provocada pela “pressão”, isto é, pela cobrança, que parece ser social, pelos resultados do trabalho do professor em relação a problemas que, da maneira como se apresentam, não parecem ser essencialmente de ordem pedagógica *aluno bandido, prostituta, problemas dos pais...*).

A *reflexão crítica* tecida pelas professoras produz o duplo movimento previsto pelo *dispositivo* de Foucault, conceito aqui trabalhado. Primeiramente, descrevo os movimentos percebidos na reflexão da participante e, em seguida, realizo uma análise acerca das implicações de cada um deles tendo como base o arcabouço teórico da AD e dos dispositivos.

O primeiro movimento, ao qual me referi, é relativo a uma certa *passividade* das professoras frente à percepção de uma imposição externa no que concerne ao objeto e à natureza do trabalho docente. Neste movimento, as participantes parecem nos apontar a existência de um excedente no que diz respeito ao trabalho do professor, já que, uma delas, (a primeira) professora A, (des)qualifica *tais* alunos com os adjetivos de prostitutas, bandido, ou seja, não seriam a clientela tradicional da instituição de ensino. No entanto, quando a mesma afirma *estar fazendo a sua parte*, ela parece esforçar-se por acatar essa demanda social, adequando sua ação à clientela existente. E, mais além disto, aceita como próprio do domínio da educação o “excedente” de problemas que ela mesma parece questionar no seguinte ponto de sua fala: *“A gente não consegue resolver todos esses problemas que eles estão levando pra (sic) sala de aula.”*.

A *angústia* sentida pelas participantes produz o segundo movimento: a resistência à imposição, às cobranças sociais. Assim, o que as professoras denominam *angústia*, que aqui percebo como uma espécie de inquietação produzida por algo que pede passagem, engatilha um *deslocamento* na produção de sentidos acerca do que seria o objeto pedagógico da escola apontando na direção de uma *linha de fuga* (Deleuze, 1989) uma vez que rompe com a *naturalização* de uma ordem social e institucional. Parafraseando o discurso da *professora A* tenho o seguinte enunciado: “Será que o trabalho do professor cuja natureza é, essencialmente, didática-pedagógica, comportaria em seu escopo tal demanda social ?”

A sensação de angústia, bastante citada pelos professores nas reflexões críticas, parece compor o que Deleuze (1989, p.03), denomina *linha de fuga*. Uma linha de fuga, segundo o filósofo, é *uma linha de subjetivação, (...) um processo de individuação que age nos grupos ou nas pessoas, e se subtrai quanto às relações de forças estabelecidas quanto aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia*”.

A sensação de angústia devido ao “peso” da responsabilidade social sentida pelas professoras nos interessou. Isto porque ela pareceu um *signo* cujo estado se encontra em uma forma bruta de expressão, ou seja, ainda não está contaminada pelas formas de saberes, de conhecimento vigentes no mundo social. Uma sensação não se manifesta por meio de uma *consciência*, está ainda *in-forme* (Barros, 1996), portanto, apta a tecer o novo.

Desta feita, a sensação das participantes, é vista como a metáfora de uma ponte que dá passagem às singularidades, isto é, um processo de ruptura com os discursos que circulam nas práticas sociais os quais organizam, normatizam discursos, constroem subjetividades, determinando modos de ser, de viver dos sujeitos. No caso do campo social da escola e de os sujeitos serem professores, isto se manifesta por

meio de imposições de modelos de ações pedagógicas, conhecimentos e, em suma, em subjetividades profissionais, reconhecidos como verdadeiros e/ou possíveis.

Essa ruptura com esses discursos, os quais estão inseridos numa *semiótica dominante*, expressão de Guattari (2001), prepara o terreno para a passagem desse **dispositivo institucional** para outro, na medida em que ela transpassa uma *ordem fixa* da realidade, se subtraindo das formas hegemônicas de saberes construídos, histórica e socialmente, que governam a escola.

Assim, é possível perceber que são nesses pontos por meio dos quais há uma aproximação dos objetivos da pesquisa: engatilhar *modos outros* de se pensar a educação os quais escapem aos prescritos e prescritivos, uma vez que são os professores quem agenciam suas reflexões. Isto ocorre porque quaisquer produções de conhecimento advindas das *reflexões críticas compartilhadas* foram, simultaneamente, elaboradas e negociadas durante a experiência nesse campo social (escola/universidade) entre os sujeitos durante o foro do espetáculo teatral.

3.1.1.1.1. Uma pausa para as incertezas pós-modernas na educação de professores: medo, angústia, depressão; estes são assuntos nossos?

Foram bastante recorrentes nas reflexões as referências às experiências de violência na sala de aula, sensação de medo, angústia e depressão- referências às quais me focarei neste tópico. O fato desses afetos aparecerem com tanta intensidade durante as reflexões chamou-me a atenção, bem como provocou momentos de incerteza quanto ao tratamento que poderia ser dado ao discurso dos professores. Isto porque, como pesquisadora na área de lingüística aplicada, poderia esbarrar nas fronteiras disciplinares da pesquisa, assim como, em meus próprios objetivos. Iniciei em minhas hesitações uma aprendizagem com o processo de análise que me encaminhou sempre às multiplicidades de dados e a manter abertas as portas de minhas incertezas.

Foi Kincheloe (1997, p.137) baseando-se em Schön (1987) quem me indicou os primeiros passos para pensar o discurso dos professores estudado neste trabalho. Segundo este educador, a educação possui uma natureza situada em um microcosmos de incertezas. A incerteza passou a ser, após a leitura deste pensador da educação, a companheira de nossas reflexões e; de tanta intimidade com ela acabamos vivendo juntas um jogo denominado pós-moderno. Este jogo, segundo Kincheloe trata o pensamento não como uma *empresa pesada, sóbria e sem sentido*, mas como um jogo tal qual o da nossa mente, delineado pela questão da incerteza, pelo desejo. Assim, me tornei tolerante com a questão das contradições, uma vez que elas me integra *ostensivamente fenômenos divergentes no novo* (p.153). Desta feita, sem hesitar, aprendi a olhar para realidade a qual estava tentando compreender desde uma ordem *explícita* até um ordem *implícita*, ou seja, considerando e percorrendo os *campos* do cognitivo, do político e do emocional. Segundo o teórico, neste paradigma, os fatos educacionais devem ser vistos além de *pedaços de informações*, mas como “ *um ato de compromisso emocional, o que leva à transformação política*” p.162.

Em congruência com os pensamentos de Kincheloe está a proposta de Morin (1996), para quem a existência do sujeito está atada ao *princípio da incerteza* que baseia-se em duas premissas:

- *O eu não é nem o primeiro, nem puro.*
- *O sujeito oscila entre o tudo e o nada.*

O primeiro princípio implica que quando falo, falo eu, falamos nós, a comunidade cálida da qual somos parte. No *nós* está o *se* fala: “*Em cada “eu” humano há algo do “nós” e do “se”*”. *Se não existisse o “se”, o “eu” não poderia falar.*” É do lugar da incerteza que trabalho com o sujeito porque nunca se sabe quem está falando quando o sujeito fala: a instituição ou eu ou um outro? Essa concepção permite

alcançar uma maior complexidade para “ver” o sujeito, uma vez que o envolve sem fragmentar o *eu*, o *nós*, ao *se* e a *isto*.

O segundo princípio (o sujeito oscila entre o tudo e o nada) diz respeito à ilusão de o sujeito ser para si o núcleo, o centro do mundo, a partir de sua consciência que o permite fazê-lo, por ser embuída de um certo privilégio, ainda que inaudito. Em síntese, o que ambos princípios propõem é que, para se pensar o sujeito deve-se ter em mente sua complexidade; deve-se considerar desde a subjetividade, a afetividade, a contingência e a consciência que o compõem. Por fim, Kincheloe e Morin respondem à questão que tanto me incomodava: sentimentos, afetos, compõem sujeitos e discurso, naturalmente, também são assuntos de nós, professores, educadores de professores.

3.1.1.2. Incertezas curam depressão: outros caminhos para o professor

“Bom dia ! Eu tô ansiosa aqui, quando ela falou eu fiquei ansiosa. Porque [incompreensível] de uma escola que no ano passado aconteceu assim um problema muito difícil. Nós ficamos num centro de favela, a escola tava lá em cima onde só tem morro. E o ano passado foi morto um aluno dentro da escola. Nós tivemos alunos que foram espancados dentro da escola. E, eu sou muito impulsiva eu sou daquelas assim que se eu vejo, eu não saio correndo pra debaixo da carteira. Eu corro e vou separar e tô lá no meio, sabe? Eu não penso na hora que tenho duas filhas em casa, eu vou lembrar depois. E, depois quando chegar em casa, aí eu faço igual a ela, eu vou entrar em pânico. Aí eu choro entro em desespero, mas na hora não. O que conseguiu reerguer a escola no ano passado foi o grupo. Quando mataram esse aluno, no outro dia ninguém foi dar aula, nenhum professor. Eu sou coordenadora nessa escola. Fico todo mundo, assim, sem saber o que fazer, e agora. Vamos fazer o quê? Juntamos o grupo e não fomos... Lógico, sempre tem um ou outro que é... né **Teve um que se afastou, não conseguiu segurar a barra, foi até para a psiquiatria mesmo.** Mas, o grupo, no sentido geral , se juntou e, com força desse grupo nós conseguimos **resgatar ali a comunidade** com peças de teatro, com grafiteagem, trazer eles pra o nosso lado. inclusive, hoje em dia ,nós temos alunos jurados? Temos. Só que antes de eles saberem que estão jurados , um outro aluno liga: Fulano, aconteceu isso com ele, ele tá jurado, não sei o que...: a gente chama esse aluno e, já pede pra ele não comparecer, infelizmente, pra gente não ter novamente esse problema. Então, é resgatar a comunidade mesmo, sabe? E, problemas a gente continua tendo, né? **Depressão a gente também continua tendo, mas encaro, tem que segurar ali na hora e ser assim super homem, super mulher. Na hora todo mundo segura a barra.**(Cultura Inglesa-16)”

“(...) eu sou professora de língua portuguesa e quando eu estava assistindo... eu tenho todos esses alunos e muito mais. E, muitos , aliás, esses dias faz cinco dias que um aluno falou que iria matar seu próprio pai, né. E, ele iria fazer isso e veio se desabafar comigo. Eu entrei numa crise muito grande, estou dependente de remédio porque trabalho muito com esses alunos que vieram da Febem. E, **entrei em depressão por não agüentar a barra, por não saber onde pedir ajuda.** Conversei com vários profissionais... **Eu tenho a prostituta, eu tenho todos e, muito mais, muitos assassinos e assaltantes, traficantes, toda essa gente eu tenho. Trabalho na cidade Tiradentes e estou na profissão porque amo muito, mas não sei mais por onde caminhar...Investi minha vida inteira na educação...**Tenho até colega aqui que trabalha comigo. E, estou numa fase assim que estou muito deprimida, **cheguei a me isolar, não consigo mais conversar com minha filha. [incompreensível] conseguir me desabafar, e não tive como pedir ajuda. Então, essa peça me fez voltar tudo, né, de novo, vi também alguns erros meus, né. Me fez refletir. Por exemplo, a cobrança de livros, eu cobro isso do aluno, né ... A cobrança: por que não trouxe, por que não comprou? Então, eu me vi nessa situação.**(Cultura Inglesa-11)”

Existem nos excertos acima muitos atravessamentos nas falas das professoras, embora existam pontos que os conectem, o *tema* do tópico, por exemplo. Os esforços, nesta seção, tratarão de ouvir as vozes que o compõem e, que atravessam as falas por meio de nosso quadro de análise: observando os momentos em que as professoras se reconhecem em um lugar que lhes é configurado a ocupar socialmente, como se

posicionam diante de tais lugares e os efeitos desse feito. Por meio das experiências narradas pelas participantes percebo que as mesmas, ainda que lecionem em instituições de ensino diferentes, compartilham histórias semelhantes. Nestes excertos são visíveis as imagens que as professoras evocam de saturação (*não agüento mais segurar a barra*) e desespero (*não sei por onde caminha*). No entanto, elas carregam esse “fardo” com projetos de recuperação da comunidade, procurando ajuda de outros profissionais. Diante desse quadro, sou levada a pensar que as participantes fazem parte de uma formação discursiva (FD) que coloca o professor quase que como um poderoso agente social com características de missionário ou herói – aqueles encarregados de modificar os destinos de seus alunos. Elas parecem reconhecer-se nessa missão social de *salvar o aluno*, uma vez que respondem a esta demanda social, *segurando a barra, sendo super-homem e super mulher*.

Se há as imagens positivas das *heroínas* que lutam em prol da escola, também há a imagem das *vítimas*, uma vez em que sofrem um tipo de coerção além dos muros escolares, cujos efeitos estendem-se até suas casas ((...) *me sinto deprimida, não consigo mais conversar com minha filha// (...) aí eu faço igual a ela, eu vou entrar em pânico. Aí eu choro entro em desespero(...)*). Até mesmo, aqui, o transtorno emocional de choro, depressão fazem parte da configuração de vítima.

São as imagens opostas acerca da experiência escolar presentes no discurso das professoras que mostram sua multiplicidade, contraditoriedade, e heterogeneidade. As docentes parecem resistir à missão impossível que lhes é imposta por meio de depressão e angústia, e, por outro, sofrem por não dar conta dela. Coracini (2000, p.153-154) afirma que tal paradoxo é apenas aparente se for considerada a *heterogeneidade constitutiva* do sujeito e do discurso. A heterogeneidade constitutiva é uma marca do lugar que o outro ocupa no discurso e que não pode ser mostrada. Ela é

de acordo com Revuz (1998, p. 237), não localizável, não-representável. O outro, no discurso das professoras, é a FD que se manifesta sob a representação do professor-missionário no qual reside um desejo de prazer, uma espécie de espelhamento em que o sujeito se vê no outro e pelo outro. O outro pode representar a realização da promessa do aluno, futuro bom cidadão, o reconhecimento social do trabalho do professor, o qual se ampara em uma memória discursiva que versa historicamente sobre o professor, sobre sua pedagogia, ação, pensamento.

Esse sujeito-professor que percebo aqui como sendo determinado pela cultura, também traça múltiplas linhas (e, é traçado por elas) com certa força e, que, por isto, não poderia sequer chegar a concebê-lo como um sujeito oprimido em sendo determinado pela cultura, pela ideologia, pois capturaria todo o projeto de autoria, da atualização do novo, daquilo que ele está se tornando. Por esta razão, as *incertezas* tornam-se imprescindíveis para compreender as ambivalências das minhas professoras participantes.

Ao experienciar semelhante trabalho com o discurso da professora participante de sua pesquisa, Correa (2002, p.38), baseando-se em Edgar Morin, sintetiza a noção e a posição dos sujeitos a qual estou embasada durante o processo de construção da compreensão dos sujeitos e dos discursos aqui estudados:

“(...)Tem –se a entidade plural, polivalente, pensada por meio do mencionado entrelaçamento de múltiplos componentes que abarcam desde as condições externas até as mais interiores dos indivíduos. Assim, ora ele se assujeita, ora interage, ora é consciente de seus atos, ora age sob a regência das incertezas e, por vezes, congrega modos de subjetivação, tornando-se, desta feita, um produto de interação entre seres e circunstâncias, um sujeito heterogêneo. Com efeito, é também polissêmico, por perpassar todas as situações que o faz se enquadrar em determinada classificação, ou em mais de uma ao mesmo tempo, ou seja, ter várias significações.”

O que há aqui é um movimento, um trabalho com um espaço que denomino *entre* uma atualização de linhas que estão movimentando o *devir*, o vir a ser do sujeito professor. Estou percebendo e desemaranhando as linhas de visibilidade, linhas de

força que compõem o dispositivo no campo social da universidade/escola. São para essas linhas que Foucault (Deleuze, 1988, p.02) dispõe sua atenção dentro de um dispositivo; as linhas de forças, em razão de elas passarem em todos os seus pontos, *operando o vai e vem do ver ao dizer e levando [as palavras e as coisas] a batalha entre elas*. A linha de força é a dimensão do poder e o poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos. Ela se compõe, com o poder, com o saber. Por meio dessas linhas Foucault descobre as linhas de subjetivação. No dispositivo passam várias linhas. Transpor uma delas é como *passar do outro lado*. De acordo com Deleuze (1988, p.02-03) ao estudar Foucault, a ultrapassagem da linha de força é o que se produz quando ela:

*“a força, se recurva, faz meandros, afunda, e torna-se subterrânea, ou antes quando vez de entrar numa concordância linear com outra força, **volta-se sobre si própria e se exerce sobre si própria ou se afeta a si mesma.**”*(grifo nosso)

Para Deleuze essa dimensão do si não é preexistente, mas um processo de subjetivação engajado numa linha de fuga, escapando às linhas precedentes e constituindo um processo de individuação e se subtraindo às forças, aos saberes que agem nos grupos e nas pessoas. O filósofo questiona se essas linhas de subjetivação, não preparariam linhas de fratura, ou seja, a passagem para um outro dispositivo.

Os professores e educadores participantes das reflexões críticas *ao ouvirem e falarem* da escola, da relação aluno/professor, aluno/ escola, entre outras, conectam-se a um saber que diz como a escola deve operar. Por exemplo, eles reconhecem o discurso socialmente difundido de que professor deve ser responsabilizado por este aluno, mesmo quando, de modo implícito, indicam que pensam de outra forma. É este saber que inculca e fixa uma identidade ao trabalho das professoras que as faz *capturadas* a ponto de *não saber por onde caminhar ou indo parar na psiquiatria*. No entanto, é esta mesma *linha de força* que, ao invés de entrar em concordância com outra linha, afeta a

si mesma, delineando aí uma linha de fuga que se está subtraindo deste saber construído sobre a escola. E, como ela, a linha de força, o faz? No momento em que as professoras se identificam com esse saber, culpando-se por seus descaminhos, pelas cobranças indevidas aos alunos, entram em depressão, entram em pânico. Estes são o sintoma de que algo escapa desse maquinário escolar: *Ninguém aparece para dar aula, a professora se afasta, não consegue pedir ajuda.*

Se não podem protestar, sintomaticamente, o fazem. Os professores protestam por meio da forma como encontram para resistir ao poder. Essa resistência, e essa identificação, simultaneamente, movimentam-se em relação ao saber que circula na escola o qual define o que trabalho do professor deve abarcar. Ambas são percebidas na fala das professoras e contêm uma novidade de enunciação, na medida em que há um encontro de enunciados contraditórios. Tal processo poderia transformar-se ou cindir num dispositivo futuro, conforme aponta Deleuze (1989).

Entra em cena a AD, a qual, em consonância com as idéias de Foucault, considera o sujeito como produtor de textos e sentidos. Embora essa produção seja regada e determinada pelo social, ela pode produzir o *novo*. Para tanto, ao discurso é atribuído o caráter de *acontecimento*, conforme nos aponta Pêcheux (1983, apud Cardoso, 1999). Isto ocorre de acordo com Cardoso (op.cit.), pois todo discurso é potencialmente índice de agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, ao mesmo tempo em que ele constitui um efeito dessas filiações e um trabalho (*mais ou menos* consciente mas, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. Assim, Pêcheux conclui que *“todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar em um outro”*.(p.57) Esse outro do discurso, a diferença, é o que neste trabalho, embora, isto represente uma certa ousadia,

uma vez que todo discurso ainda que possa produzir o novo esteja ligado aos condicionamentos da história.

Enfim, se, também, não eu considerasse a possibilidade de o sujeito *multiplicar*, isto é, de diferir, de trabalhar com os sentidos, estaria polarizando o discurso ou no eu, como no *cogito*, ou no *tu*(ou um sujeito da consciência, senhor de si, ou um sujeito determinado pela história, ideologia, inconsciente). Diante de tantas agitações do discurso pelos sujeitos professores, o espetáculo teatral se nos apresenta como uma *encruzilhada de possibilidades*, nos termos de Fontana (2000, p.123),ou seja, um espaço de produção de especificidades nos sentidos que, apenas, brotam nas reflexões ali produzidas e se multiplicam dando espaço para a *diferença*.

3.1.1.2.1.Explicando alguns momentos de incertezas

O que é diferença? *Diferença não tem nada a ver com o diferente*, segundo Silva (2002, p.66). A diferença é um devir-outro; não é a relação entre x e y, mas como x devém outra coisa; um movimento sem lei. E como se pode pensar que existe *diferença* no discurso das professoras? Porque, por meio daquilo que chamo de movimento de resistência, indica-se que algo *não caminha bem* no modo como a escola funciona, que este maquinário institucional já não dá conta e tampouco é suportável pelas demandas dos sujeitos em suas práticas sociais, etc. Assim, a fala das professoras, quando as mesmas se confessam quase impotentes, movimenta linhas de um processo de atualização, de produção de “um outro” dispositivo de funcionamento da escola. A atualização do novo nos dispositivos da reflexão crítica e do espetáculo teatral não possui um contorno fixo, uma “cara” ou identidade, rígido, mas, apenas, um *esboço* daquilo que se está tornando naquele campo social.

3.2. Formação Profissional

3.2.1. O ponto de vista do professor em formação: campo de luta

Olha, eu estou no quarto ano e eu acho, assim, como as minhas colegas aqui, a gente se sente BEM angustiada, sim, em relação à nossa formação. Agora, o que eu gostaria de perguntar para os meus professores que estão aqui é se eles também, acham que estão nos preparando muito bem e se eles estão preparados para NOS preparar quanto... em relação a esta clientela? (Assis-622-628-excerto A)

*Bom, vocês vão **enfrentar** uma sala de aula que reflete a sociedade, o momento político, social e econômico. Vocês vão **enfrentar** uma sala de aula que reflete a sociedade. Momentos político, social e econômico do... que refletem realmente o que acontece lá fora! Huh? Aqui dentro, na sala de aula, temos huh... as pessoas que vêm de lá de fora e los problemas vêm de lá fora hacia adentro. Agora, nós no sé como va a solucionar todos os problemas. Nós podemos, talvez, huh... fazer com que o aluno reflita e procure suas próprias respostas. Talvez, esse é o papel.(Assis-excerto B)*

Eu acho assim, você sai da faculdade, você fica horrorizada, assustadíssima com isso e eu... estou pensando, assim... ensinar o alfabeto huh... dar atividades dinâmicas para que eles aprendam, porque estão na sexta série, sexta... de quinta a sétima série, é projeto da quinta à sétima série que não sabem nada! Copiam a matéria da lousa e não sabem... copiam, mas não sabem sequer o que está escrito ali, o que estão escrevendo. Só sabem... repetem assim o que estão escrevendo... mas falar alguma coisa sobre o que está escrito... não sabem de jeito nenhum. (Maracá-Excerto C)

No excerto “A” a fala é referente a uma aluna do quarto ano da graduação em Letras- uma professora no fim de sua formação inicial, universitária. Quando esta participante do debate lança sua questão, parece instaurar um campo de luta na reflexão crítica. O campo de luta, implica no excerto “A”, uma cobrança aos professores acerca da formação que ofertam aos alunos e, no excerto “B”, (uma professora universitária, responsável pela formação inicial) uma resistência, por parte dos professores, sobre a inteira responsabilidade dessa formação. Segue no excerto “C” a fala de uma participante, (também, professora em formação) que expõe o dano de sua formação que, segundo a mesma, está em descompasso com a “realidade”. Ela se assusta porque seus alunos na sexta e sétima séries não sabem nem ler, apenas copiam. Tal fato lhe causa um estranhamento.

O interessante neste campo de luta são as forças reativas tecidas entre os professores universitários e os professores pré-serviço em relação à formação profissional oferecida na universidade. Quando as alunas tomam a palavra, expondo seu dano, reclamando por uma formação mais próxima das condições que viverão profissionalmente, a impressão que me causa é que tomam a palavra como um

instrumento, como um lugar que dirá respeito às relações de poder. Entretanto, se olho com mais atenção ao movimento que as professoras fazem ao tomar a palavra, sou levada a pensar que, simultaneamente, suas falas estão inscritas em outro discurso, isto é, ligam-se a um discurso institucional que as coloca em uma posição passiva diante da autoridade de saber constituída por seus professores e, por extensão, ao modo de funcionamento de instituição. Enfim, o que ocorre é uma inconsistência na intenção das alunas, pois se por um lado elas reclamam melhor formação, por outro colocam-se como sujeitadas à prática institucional universitária responsável pela formação de professores. Em suma, o que ocorre é uma incoerência na intenção das alunas, pois se por um lado elas reclamam por uma formação, por outro colocam-se como sujeitas à prática institucional, pois reconhecem em seus professores, autoridades únicas imbuídas de saber e, que, portanto, devem prepará-las.

A fala de uma das professoras (excerto B) nos mostra uma certa resistência a “ouvir” o dano exposto pelas alunas e a responsabilizar-se por ele. Ao que parece a docente universitária afirma que a luta que as alunas enfrentarão pouco ou nada tem a ver com a universidade. Para esta docente, formadora de professores na universidade, os problemas apresentados vêm de fora para dentro, refletem o momento político, social e econômico. Entretanto, tais problemas parecem não ser do interesse da educação e, tampouco, da lingüística aplicada (área a qual a pesquisa com o espetáculo está vinculada). Dias (2001, p.144) apresenta esse tema em sua pesquisa. Para a pesquisadora, o lingüista aplicado é um investigador comprometido com o ensino-aprendizagem de línguas, mas essas questões problemáticas relativas à educação e linguagem estão imbricadas de tal forma que, por conseguinte, leva-me a questionar a responsabilidade social do nosso trabalho.

Estabelecendo aqui um paralelo com o pensamento de Arendt (1992), ao que parece, a reação da docente, educadora universitária de professores, indica uma crise, pois há uma recusa da autoridade da qual é revestido o professor por meio de sua responsabilidade pela educação dos jovens, futuros professores e dos jovens, futuros alunos de seus alunos. Pensando em nossa pergunta de pesquisa acerca da singularidade dos conhecimentos dos professores e sobre as linhas de fuga as quais seriam tecidas por meio das reflexões críticas compartilhadas neste tema do debate, formação profissional, poderia dizer que nestes excertos ou neste momento do debate, elas não ocorrem, menos na fala das alunas- futuras professoras.

No momento em que a participante no excerto “A” reclama a responsabilidade de seus professores, ela evoca a instituição para que ocupe seu papel-aquele que dita lugares e funções aos sujeitos. Aquino (1996, p.34) explica que esta reivindicação da aluna acontece porque há certos perfis (virtuais e abstratos) que se tornam requisitos para os sujeitos se movimentarem nas práticas educacionais.

Caberia refletir acerca da razão desta reivindicação ocorrer. Pensando em termos foucaultianos, a instituição (escola, prisão, hospital, entre outras) não cumpre o que promete, pois se ela o fizesse extinguiria a si mesma. Logo, é possível pensar que, no momento em que a reflexão crítica dá visibilidade para essa fragilidade da instituição ou da educação e, novamente, ela parece ser defendida pela participante que reclama pelo que lhe parece condição *sine qua non* da instituição. Aluno aprende, professor ensina.

Assim, sou surpreendida pelo movimento do debate. Pensava encontrar nele, apenas, singularidades, linhas de fuga, mas Deleuze (1988, p.2) inspirado em Leibniz explicou que esse estado de crise que relança o pensamento quando se crê que tudo está quase resolvido: *pensávamos ter chegado ao porto, mas somos jogados de novo em alto mar.*

Ao leitor que se sentiu sem saídas neste ponto, aponto que ser levada ao alto mar não significou estar sem respostas ou ter meus objetivos inviabilizados. Ao contrário, ser levada ao alto mar levou-me a constatar um outro sentido que, se modo interessante, relaciona-se a todos os pontos discutidos neste capítulo. Tal sentido, porém, só irei verbalizá-lo no capítulo das conclusões para que o leitor possa acompanhar todos os achados, construindo sentidos por si mesmo para todas as sensações experimentadas neste capítulo de análises.

3.2.1.1. Do ponto de vista dos professores: Que luzes podemos lançar?

Então, o que eu fico pensando a partir disso é: Isso é o quadro crítico que a gente tem. Isso é o quadro que a gente vê no dia-a-dia, que a convive e aí podemos montar muita coisa ainda a esse respeito. Mas, a partir disso, que mais que a gente pode pensar hoje em dia num currículo de preparação de professores. Vocês vêem, os PCNs estão lançando algumas luzes... a gente tem um quadro aí que a gente já conhece, as pessoas se identificam imensamente quando vêem certas cenas e se emocionam porque é verdade, porque é real, está muito próximo à pele de todo mundo, de todo professor.

Então, já que é assim, que luzes a gente pode lançar para um programa de formação de professores? (PUC-12)(grifo nosso)

A participante, professora de Prática de Ensino de LE em um curso de Letras, lança uma questão, ao que parece, bastante buscada pelos profissionais da educação: *quais os pontos relevantes que devemos construir para compor um outro currículo para formar professores?* A docente elabora sua questão a partir de sua constatação da “realidade educacional,” representada em algumas cenas no espetáculo teatral. Na sua fala ou questão, o pronome *que* parece admitir o pronome *como*, o que acaba implicando não exatamente uma pergunta, mas em uma petição ou *repetição* de um *currículo-receita* de *como* dar aulas para tal clientela. Diante de um quadro educacional no qual os professores têm como *verdade*, *como* uma fiel reprodução da sala de aula, cabem a esses especialistas providenciar um outro modelo de currículo. Um currículo que, elaborado como resposta para certas necessidades, já nasce condenado, uma vez que o ensino, tópico que ele administra, é uma *provisão dos fatos* (Kincheloe, 1997, p.215).

É oportuno apontar a fala da docente, como especialista que busca formas para compor o currículo de formação de professores, mantém diálogo com a fala das

professoras em formação (no item anterior) que, de certo modo, pedem que dos formadores de professores, autoridades no assunto, tomem seus lugares e digam o que é que tem que ser feito. Kincheloe (1997, p.234) afirma que, freqüentemente, os alunos dos cursos de formação pressionam seus educadores para prepará-los para sobreviver ao *status quo*.

Observando-se o movimento que a docente faz ao pensar acerca de outros modos, outras “luzes” sobre o currículo, confirmam-se a existência e a ação de uma prática institucional que configura sujeitos, uma vez que, mesmo que a participante disponha-se a buscar algo novo para o currículo, ela o faz motivada por demanda institucional, isto é, este é seu papel, sua resposta é prevista no sistema. Para Aquino (1996, p.46) são nessas relações existentes entre os membros da instituição (professor e aluno, etc.) que a prática é efetivada e que se configuram sujeitos, sendo elas condição fundamental para a existência da instituição.

3.2.3. Que luzes são essas, professor?

Eu acredito que como todo o profissional de qualquer área, a gente tem que estar... fora de faculdade, procurar saber tudo que está acontecendo no mundo, que que... se atualizar. Porque, às vezes, a impressão que eu tenho é que a gente vem para a faculdade, se conforma com aquilo que a gente aprendeu, sai e... conforme a gente vai fazer Mestrado e Doutorado, a gente vai sentando em cima do Mestrado, senta em cima do Doutorado. Eu já sou Doutora, para que eu vou olhar na internet para saber se saiu alguma coisa ou não. E... engraçado, eu estava conversando com minha mãe e ela é psicóloga e ela às vezes fala pra mim: “Filha, a gente tem que saber muita teoria...” Só que, de repente, você vai ver lá pra frente um problema ou uma coisa que não está teorizado que... você vai ter que enfrentar de alguma maneira. Aí fica... aí fica a competência do profissional da área de Letras para se... para ter aquele problema e daí aquele medo, daquilo que ele aprendeu, daquilo que ele sabe como pessoa também, estar bolando alguma solução. Então... eu não sei até que... huh... e isso é uma coisa que eu questiono muito, só para completar, justamente na área de Língua Estrangeira, aonde muita gente não trabalha (não generalizando, que eu acredito que toda generalização é ruim)... Huh... mas muita gente que está trabalhando com Língua Estrangeira não tem uma formação pedagógica. Então, é complicado e é triste porque, de repente, você ouve numa sala de professores: “Ah... mas fulano acha que eu sou psicóloga, mas fulano acha que aluno traz esse problema de casa...” Ora veja, se você realmente tivesse uma formação pedagógica sabendo realmente do que está acontecendo na Educação, nos problemas familiares que estão sendo transferidos para a escola e que o seu professor... não é mais um problema... não assumir o papel de professor, mas estar assumindo um papel de educador... Enfim, eu acho que seria mais fácil de resolver esses problemas (PUC-SP)

Neste excerto o que se percebe é a representação de um profissional ideal, que para constituir-se como tal deve possuir o conhecimento, isto é, *“procurar saber tudo que está acontecendo no mundo, (...) se atualizar (sic)”* e, além disto, deve transcender o espaço da sala de aula uma vez que ele está *“sabendo realmente do que está acontecendo na Educação, e também “nos problemas familiares que estão sendo transferidos para a escola isto, a fim de não assumir o papel de professor , mas (...) um*

papel de educador ". Interessante o modo como a participante trabalha sua noção de *educador*. Nela, reaparece a missão civilizadora e, adiciono, a função moralizante do ensino prescritas pela *formação discursiva* a qual está ligado seu discurso. Digo civilizadora porque cabe ao professor formar o cidadão e, moralizante porque existem padrões que a educação tem por fim: o *certo*, o *errado*, o *bom*, o *belo*. Assim, entendo porque o ato de educar, para os professores, mantém relação com o conhecimento, conhecer a realidade, conhecer uma verdade... Mas, como já questionou Costa (2000, p.125)(...) *conhecimento de quê, pois se o que pode ser conhecido já foi determinado aprioristicamente (...)?*

Assim, mesmo quando os professores se propõem a refletir como lançar luzes e novos pensares para a educação, acabam repetindo a estrutura que os coloca na posição de assimetria com seus alunos, uma vez que possuem autoridade e a função para “mudar a realidade”, para melhorar a educação, para *ajudar* aos alunos a serem bons professores, bons cidadãos, etc. Por esta razão, como haver educação se, também, não há experimentação, mas, apenas, reprodução, uma vez que aquilo que aspiram conhecer já foi determinado. Ficam visíveis, no dispositivo construído, todos os aparatos de poder e de saber dos quais faz uso a instituição e, que são mantidos pelos atores institucionais: professores tecnocratas, especialistas- seus sujeitos como condição da existência da estrutura.

3.3.Política Educacional:

Uma outra questão é o currículo, que a professora colocou... que a gente faz grandes planejamentos e espera que esses planejamentos sejam cumpridos, mas na realidade não é tudo! É o currículo pretendido, né? Que se pretende chegar, mas o currículo nasce... ele não é colocado à priori. A gente tem que ter uma concepção de currículo como “fluir dos fatos”, entendeu? Não é o currículo que é uma lista de matérias, disciplinas, mas o currículo EMERGE na relação entre professores e alunos. É na relação! Não adianta a gente planejar, não adianta a Secretaria, a Diretoria de Ensino dizer para a gente o que a gente tem que fazer. É às portas fechadas, quando a gente fechar a porta da sala de aula e a gente começar a viver as nossas histórias secretas com os nossos alunos – “secretas”, porque ninguém sabe. A gente vive... é que esse currículo vai emergir nessa ligação entre professor e aluno. Vocês não acham? É por isso que a gente não cumpre. A gente pretende, quando a gente chega! Mas, o aluno também, como você diz, tem pé, tem mão e tem VONTADE! Eu acho que o aluno tem DESEJOS. E o interessante é lidar com esses desejos aí. (educador de professor-Maracá-excerto A)

A questão da pluralidade é uma questão muito forte e difícil da gente trabalhar. Nós que estamos na rede há muito tempo, a gente percebe isto. Por quê? Veja bem. Vocês estão saindo e nós estamos na rede algum tempo, né? Quando eu fiz universidade... que eu sou pedagoga, viu bem??? [RISOS POR CAUSA DA PERSONAGEM DA PEDAGOGA, NA PEÇA] Fiz aqui... Eles não disseram para a gente que, quando nós chegássemos à escola, teria lá 40 adolescentes, 42 adolescentes que... são seres vivos e se mexem, e chutam, e batem... E você tem TODO o discurso acadêmico para... ser... falado. Nós professores não podemos negar isto. Então, eu

sempre... eu na coordenação... eu ouço muito as pessoas dizendo assim: “Eu não sou alfabetizadora. Porque se EU fosse alfabetizadora eu iria dar aulas para primeira a quarta série!!! Eu estou dando aula para sexta e sétima série, você não sabe... pererê...” Na universidade não falaram que eu tinha que alfabetizar!!! E a gente sabe que a alfabetização é um processo!(professora- PUC-Excerto B)

Então, nós, enquanto educadores, a gente tem uma dificuldade para falar da pluralidade cultural, com os temas transversais... Porque isso daí não foi ensinado a gente. Nós somos de uma cultura diferente, de outra época. E esses alunos de hoje, eles tem outro comportamento, outros VALORES, que essa professora realmente colocou muito bem... e que a gente não foi preparado para estar lidando com esta situação.

Então, foi colocado um documento que nós temos que nos virar!!! E, de repente, nós não temos essas artimanhas, esses coringas na manga, para a gente estar trabalhando...(professora-Excerto C-UNESP São José do Rio Preto_320-344)

[] eu também queria saber [riso] eu queria saber que luzes, sabe? Como... de uma forma prática, como alterar? Por exemplo, nós temos Psicologia de Educação no primeiro ano e Didática no quarto, Prática de Ensino no quarto ano. Será que... que esse intervalo, na... huh... para Currículo também mas... de vivência mesmo, sabe? De estar estudando há mais tempo, de estar conhecendo. Eu acho que a Educação é um tema muito amplo para tudo isso ser visto no ano. A gente acaba se detendo muito a a competência lingüística e... e acaba se esquecendo dos valores humanistas da coisa, de estar já refletindo para aí, sim, no quarto ano, colocar realmente em prática. Mas eu acho que falta reformular de começo, assim.(professora-Excerto D-PUC- 09)

[o início da fala foi perdido] (...) formar um grupo de reféns e, de alguma forma reivindicar alguma recuperação das nossas faculdades, porque foi falada a questão do 1°, 2°, 3° 4° anos ... Todos nós que estamos aqui somos formadas e, não somos formadas em qualquer faculdade. Nós somos formadas em faculdade que, de alguma forma, tiveram sua aprovação no MEC. E, o que nós estamos fazendo para que uma reestruturação acadêmica? Quer dizer, nós estamos aqui, um grupo de refém, procurando fazer alguma coisa, mas [incompreensível] vocês estão dentro. A peça de vocês ela tem um papel fundamental. E, aí eu vou fazer uma pergunta: dentro da faculdade de vocês, aquelas pessoas que deveriam assistir a peça, eles assistiram a peça? Esses políticos assistiram a peça? (aplausos). Eu acho que, de alguma forma, o projeto, ele existe Mas, a questão é o fator multiplicador de cada um de nós e... de alguma forma... a gente precisa [incompreensível] começar a agilizar: eu não sei como fazer isso? [incompreensível] no grupo a gente pensa melhor como a gente poderia estar alcançando aquele que tem o poder de estar reestruturando a nossa formação. E, como (voz de fundo) .Como?(responde para alguém) Nós estamos lutando para alguma coisa que ... é claro... nós temos nossos [incompreensível] muitas coisas acontecem. Mas, uma coisa que ficou permeada na fala de muitos aqui é : A NOSSA FORMAÇÃO, nós não fomos preparados por isso. Essa questão de como lidar com os Parâmetros Curriculares Nacionais, de que maneira isso tem sido tratado nas universidades/ a formação do professor..(educadora de professores Excerto E-Cultura Inlesa-37)

As questões discutidas a seguir estão no diagrama dentro do item proposto acima, pois mesmo possuindo um conteúdo híbrido, como representação de currículo dos participantes etc., discute uma fração da estrutura da escola a qual designamos como política educacional. Dizemos política no sentido de Rancière (1996, p. 45), para quem política é o que *reconfigura as relações que determinam o local de trabalho em sua relação com a comunidade.*

Nos excertos analisados o que se nota é uma exposição do dano dos professores os quais vivem um currículo diário na sala de aula bastante diverso do proposto pelas secretarias de ensino. As falas das participantes nos excertos D (professora em formação) e nos excertos B e C (professoras em serviço) sugerem que o desencontro ocorrido entre o que é proposto pelas secretarias ou outras instâncias tem como efeito a insuficiente formação recebida nos cursos de licenciatura. As participantes refletem acerca da proposta da *progressão continuada*, programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o qual prevê a oportunidade do aluno ser alfabetizado até a

conclusão do ensino fundamental, isto é, até a 8^a (oitava) série. Devem participar deste processo de alfabetização os professores das diversas disciplinas que compõem o currículo. Outra reflexão é feita acerca da natureza do currículo do curso de formação de professores nos excertos “D” e “E”(educadoras de professoras). Há uma insatisfação com a adequação desse currículo em relação às condições reais em que os professores trabalham.

No excerto C, a participante confessa a sua e a dificuldade dos professores por meio do “nós” ao trabalhar a *pluralidade cultural*, tema discutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No excerto “E”, a formadora de professores, verbaliza a necessidade de ser realizada uma reestruturação do currículo dos cursos de formação, uma vez que, ao que parece, os professores como *reféns* (metáfora da participante) têm seu campo de ação neutralizado. Neste ponto é criada uma *linha de visibilidade* no espetáculo teatral em que os professores *tomam a palavra* para expor o dano da insuficiente formação oferecida por seus cursos de licenciatura e reclamar por uma *reestruturação acadêmica*. De acordo com Rancière (1996 p.49) a *tomada de palavra* não é apenas a *consciência e expressão de um si mesmo que afirma ou seu próprio*, ou, somente, o *uso de um instrumento (língua) por indivíduos falantes*, nas palavras de Serrani- Infanti (1999, p.247).

A tomada de palavra é vista aqui, em conjunto com a perspectiva de Rancière (1996), como uma inscrição ou ocupação do lugar onde o *logos define outra natureza que a phoné*. Entendo a isto como um *deslocamento* para a AD, teoria na qual filia-se o trabalho e Serrani- Infanti e, para a filosofia política de Rancière (op.cit., p.49) um *desvio*. Este desvio refere-se a uma “*experiência de poder que desfaz as relações entre a ordem das palavras e dos corpos que determinavam o lugar de cada um*” nesta política que rege, também, a educação.

O dano, para o filósofo, não implica uma vitimização do sujeito, mas *um modo de subjetivação no qual a verificação da igualdade assume figura política* (p.51). O que parece ocorrer com os professores neste tópico é que, a partir deste modo pelo qual eles expõem ou manifestam o dano, é configurada uma outra subjetividade.

Para Rancière, o dano político é tratado por *dispositivos de subjetivação*, isto é, *como modificação do terreno onde o jogo é jogado* (p.51). Enfim, o que ocorre politicamente nesta tomada de palavra (e, que me interessa ao trabalhar com os dispositivos) é que os professores, aqui, modificam este jogo. Antes, havia uma reflexão crítica por meio da qual os professores apenas produziam um *ruído* e não eram ouvidos. Agora, há política, no momento em que a professora questiona a ordem de que a realidade pode ser transformada, pode ser outra e, coloca-se em posse do *logos*, isto é, do discurso. Ela dá validade ao seu discurso por meio da legitimidade de seu diploma, ou seja, de seu conhecimento, enquanto questiona essa ordem *policia* (Rancière,1996) a qual coloca o professor como passivo dentro da instituição: *“Todos nós que estamos aqui somos formadas e, não somos formadas em qualquer faculdade. Nós somos formadas em faculdade que, de alguma forma, tiveram sua aprovação no MEC. E, o que nós estamos fazendo para que haja uma reestruturação acadêmica?”*

Enfim, há política para Rancière (1996) porque *“aqueles que não têm o direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano”* (p.40).

É interessante pensar o movimento que o dispositivo “reflexão compartilhada” faz neste tópico. Neste movimento, é possível vislumbrar que a *linha de visibilidade*, composta pela manifestação do dano e da tomada de palavra, faz variar o objeto- o discurso- passa de ruído, para o logos. Assim, ativa-se novamente a *linha de fuga* que pode dar passagem à elaboração de um outro processo no qual professores se

reconfiguram como sujeitos na educação. Nesse sentido, o espetáculo teatral e a reflexão, como dispositivos na educação (Telles, 2002) não dão respostas aos professores a seus problemas, mas permitem a problematização. Ambos não representam o que o professor deve ser, mas, parafraseando Rolnik (1995) constrói espaços para o que eles estão em vias de diferir.

3.4. Reflexão

3.4.1. Reflexão para os pólos positivos e negativos da experiência

Mas, parece que a gente tem uma tendência meio... masoquista, talvez, de refletir ou de observar ou de prestar a atenção mais pra aquilo que é negativo, que é pesado, que é difícil... E, eu gostaria que a gente pensasse também que apesar de todas as dificuldades, nós fazemos muita coisa certa, nós conseguimos atingir nossos objetivos com muitos dos nossos alunos. E, eu acho que também precisa refletir a respeito daquilo que dá certo, porque é isso que dá ânimo. Senão nós vamos continuar nesses discursos de depressão, de desesperança. Eu acho que é importante também levantar a bola e pensar: Não, acho que a gente dá umas cortadas muito boas, também. (aplausos) (professora-Excerto A - 38-Cultura Inglesa)

Numa das apresentações eu faço um quadro muito rápido de uma diretora quando vem eu e a Tatiana a frente que é uma passagem boa dentro dessa apresentação, mas que não é destacada. Então, numa das apresentações, eu perguntei se alguém notou essa passagem, aí virou uma professora e disse: “_ O que é bom já está feito. Nós devemos nos preocupar com aquilo que não está.” Eu fiquei (riso) é inconformada, é sei-lá... Me deu ... Fiquei frustrada aquele dia. E, muito brava ela estava, com toda a crítica com todo o enfoque à coisa negativa. Mas, aquilo que ela estava querendo, ela não concordou, não gostou. Ela fez um comentário de não ter gostado. Mas, estava preso àquilo, nem por um momento... E, é difícil notar as coisas boas... Eu, não sei, dentro e, tanto fora eu vejo muito coisa boa dentro da nossa peça. Porque eu parto daquilo que não tá bom, pra refletir aquilo que pode ser melhor. E, não ficar preso àquilo mesmo que só tá ruim. (aluna de Letras-proa. em formação- Excerto B 41-Cultura Inglesa)

(...) eu saí um pouco com a sensação... tenho uma pergunta para o grupo, né. Huh... de que é tarde. Esse pedacinho da Traviata que vocês pegaram toca-se no início e no final, quando a tuberculose já acomete a Violetta e... é tarde... para ela viver o amor dela com... a paixão da vida dela, do qual ela teve que abdicar por puro preconceito social. [ESPIRRA] E eu fico um pouco preocupado, porque eu também trabalho com os PCNs, mas não na área de línguas, mas com psicologia e... é assim, a preocupação que me suscitou ao assistir huh... primeiro, quando alguns professores aqui presentes dizem que esses estereótipos estão na sala de aula. Né? E isso é muito preocupante, é alarmante, mesmo porque... é... acontece isso que vocês mostraram, de uma certa maneira, né? Não tem como haver comunicação. A intolerância vai se predominando cada vez e a guetoetificação vai se erradicando [sic], vai se... se... tomando mais consistência e mais forma e mais cara de bandido e mais cara de japonês e mais cara de homossexual e mais cara de bicho grilo e assim por diante. Vai ficando esse guetinho, né. E... e... eu vejo, não sei, talvez eu esteja assim meio... huh... otimista demais. Eu vejo os PCNs como uma proposta de pulverização desses estereótipos. E... e aí, eu não sei se foi uma provocação dizer “Olha, os PCNs chegaram tarde demais, o sistema educacional brasileiro já foi para o belêléu”, né, ou se é justamente para se fazer esse movimento contrário do tipo “não vou atrás de nenhuma identidade, não vou atrás de Deus, não vou atrás de nada muito sólido”. Porque o que eu acho interessante dos PCNs é uma identidade visando diversidade. O que, na verdade, não é nem... propriamente... uma... uma... um **rochedo de concreto**, né?

(professor universitário UNESP -Assis-Excerto C- 360-386)

A fala da professora no excerto “A” acerca do que ela percebe de como, geralmente, se faz reflexão me leva a visualizar um movimento que denomino meta reflexivo, pois há um reflexão sobre a próprio modo de se fazer reflexão. Este movimento Telles (2002, p.18) denomina *reflexão crítica compartilhada* que é uma reflexão:

“ que envolve interações entre pessoas empenhadas em identificar, questionar a veracidade e reformular seus quadros de referência (corpos de significados) e as estruturas de pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidirem, sentirem e agirem sobre suas experiências; maneiras estas que são assimiladas culturalmente, ao invés de aprendidas de forma intencional.”

Esta maneira de perceber a reflexão como não só apontamento de falhas no trabalho, na instituição ou na educação foi produzida no momento em que as reflexões ganhavam uma consistência bastante negativa. Um “clima” de desalento parecia permear o ambiente da reflexão crítica compartilhada, como no excerto “B”, o que provocou meus questionamentos sobre a razão disto ocorrer. A resposta provém do fato de que há emoções que são geradoras de invenção e pensamento conforme Kastrup (1999, p.102), ao basear-se em Bergson.

Havia momentos nas análises que uma metáfora traduzia nosso trabalho: uma geografia da escola. Estava tentando captar todos os seus delineamentos, observando suas superfícies acidentadas, seus relevos. Estava tentando evidenciar as emoções criadoras e assim, percorria seus altos e baixos. Foi deste modo que observei que, durante a reflexão realizada até então, quando se iniciava um outro movimento. Este dava início a um processo de obliteração da própria reflexão tida como nosso dispositivo deflagrador da produção do novo, do conhecimento. Tal obliteração, que acontecia implícita na perspectiva pessimista com a qual se via a educação, parecia imobilizar aos professores. Foi observando-o que surgiu uma *linha de visibilidade*. Esta linha produzia uma variação do objeto reflexão. Fazia surgir também uma *linha de fratura*. Uma linha que quebrava o *jeito tradicional de se fazer reflexão*.

O mesmo movimento ocorre no excerto “C”. Quando se discutiam as dificuldades em se lidar com a clientela das escolas públicas, da carência de referenciais teórico e técnico etc., o participante, docente de um curso de ensino superior, questiona o modo como a reflexão vai sendo tecida no foro. É durante a interação que os professores promovem uma reflexão que os faz reformularem seus quadros de referência, como no excertos “A” e “C”, nos quais os participantes refletem sobre a

agência dos professores na instituição como fator importante para que novos rumos sejam percebidos e realizados no contexto escolar.

O que é importante salientar nesta seção é a importância da conscientização dos professores acerca do poder da linguagem. Isto é percebido nesta maneira como eles repensam a elaboração da própria reflexão.

Síntese do capítulo:

Meus procedimentos para compor este capítulo foram embasados nos arcabouços teórico e metodológicos descritos nos respectivos capítulos. Tendo em vista os objetivos da pesquisa (ver capítulo da metodologia), evidencio em quais aspectos as professoras deslocam os sentidos das práticas sociais da escola e, em que aspectos há uma repetição de tais sentidos. Embora, esteja atenta para o fato de que ao atribuir sentidos o sujeito não está sozinho, estou trabalhando com possibilidade na qual o sujeito pode subverter, uma vez que não é livre e, tampouco, inteiramente, submetido às estruturas que o condicionam.

Para isto, utilizo os recursos teóricos da filosofia dos dispositivos que me permitiram visualizar as linhas que compunha a prática social no campo da escola a qual estava sendo pensada pelos professores. Em outras palavras, as linhas do dispositivos tais como as linhas de força e as linhas de ruptura me auxiliaram a acompanhar o movimento de significação realizado pelos professores quando pensavam acerca de tais práticas sociais.

Acredito que os recursos teóricos-metodológicos da pesquisa possibilitaram a compor um espaço, ou seja, uma envolvendo tanto professores de línguas estrangeiras, quando educadores de professores. O espaço, ou seja, foi a reflexão crítica compartilhada que segundo Telles (2002, p.4) *interação entre pessoas empenhadas em questionar a veracidade e reformular seus quadros de referência (corpos de significado) e as estruturas de pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidir em agirem sobre suas experiências; maneiras estas que são assimiladas culturalmente, ao invés de aprendidas de forma intencional.*

Assim, enquanto re-significam por meio das reflexões, a experiência pedagógica implicada nas práticas sociais da escola, podem deflagrar as *linhas de fuga* (Deleuze,

1988). Em termos gerais, as linhas de fuga são as linhas que possibilitam que os sujeitos escapem das relações de forças, dos saberes. Trata-se de uma *linha de subjetivação*.

Percorri, por meio dessas linhas, os processos que, em certos momentos, foram de criação. Quando os professores tomavam a palavra, expunham seus danos e, reivindicavam uma remodelação dessa ordem social implicada no funcionamento da escola e na sua profissão. Há uma mudança de papéis, visto que não são os teóricos os responsáveis por “inventar” a escola. No entanto, houve, no mesmo dispositivo, momentos em que os processos de criação eram paralisados. Os professores repetiam a ordem social da escola, pois reconheciam nela, a única possibilidade de funcionamento da instituição. Tal fato surpreendeu-me, sobretudo, quando notei haver uma duplicidade nele. Quando o reconhecimento desta ordem como única acontecia, os professores participantes iniciavam relatos de falta coletiva de professores, depressão, desânimo que me pareceram formas criadas por eles de protestar contra este funcionamento.

Capítulo IV

As Conclusões

4.1. Comentários finais: lançando luzes e linhas de devir

Sê tu mesmo a pergunta. - Ressoa o imperativo de Larrosa (2003, p. 41) quando inicio a redação final desta dissertação. Parece que este imperativo faz aumentar aquela inquietação sentida pelo leitor e por mim, pesquisadora, em todo o trabalho. Certamente, o leitor sentiu pulsar muitas questões enquanto lia, sobretudo, no capítulo de análises dos dados. É por esta razão que enquanto desejo saciar sua vontade de saber, produzo em minha mente sua imagem: Lá está ele, o leitor, encostado numa poltrona em algum cômodo de sua casa reservado para seus estudos, parado, enquanto constrói seu olhar para compreender a geografia da educação mostrada no quadro desta pesquisa. Um quadro que lhe pareceu ser pintado de uma maneira a desrealizar a geografia muito mais que dar pistas ou respostas para compreendê-la. O leitor sorri e faz “sim” com a cabeça.

Será que é preciso dar “respostas” aos leitores - prováveis professores, alunos de graduação, formadores de professores? Se o fizesse, esta pesquisa não cairia na mesma armadilha ao dizer “novas” verdades, novas teorias as quais ela esteve tão empenhada em não dizer? Entretanto, Maimone (2004) questiona que, se isto não for feito, como fornecer pistas aos leitores para compreender as constatações realizadas aqui e até mesmo para trilhar seus outros próprios caminhos (que são também objetivos almejados de minha pesquisa)?

Foi França (2004) quem apontou alguns caminhos sobre como evitar cair em tal armadilha. Os caminhos seriam construídos por linhas, ou melhor, lançando linhas de fuga e linhas de devir. Aquelas linhas conhecidas por meio dos estudos de Deleuze acerca de uma possível *filosofia* dos dispositivos de Foucault.

Nos primeiros momentos da pesquisa busquei conhecer a composição do dispositivo, isto é, as linhas que o compõe: linhas de fissura, linhas de fratura, linhas de subjetivação, linhas de devir, linhas de fuga. Amparada por tal referencial teórico fui compondo pistas para responder as perguntas de pesquisa. São elas:

- *Em que aspectos das experiências dos professores os saberes são singulares?*
- *O que faz deflagrar tais singularidades, isto é, que linhas de fuga são acionadas para que elas surjam?*
- *Como funciona a Pesquisa Educacional com Base em Artes na construção de parceria e democratização de espaços entre universidade e escola na produção de conhecimento por professores?*

Para responder a primeira questão, fui retomando algumas situações bastante recorrentes relatadas pelos professores. A abordagem à educação de professores com base na Transformação de Perspectivas (Diamond, 1990), a metodologia da Pesquisa Educacional com Base em Artes (Eisner, 1990) e os dispositivos (Deleuze, 1989) formados a partir da reflexão crítica compartilhada e o espetáculo teatral formaram um esteio teórico-metodológico para que eu pudesse atingir meus objetivos e responder minhas perguntas de pesquisa.

Assim, inicialmente, delimitei suas práticas pedagógicas como o foco de minha investigação. Em tais práticas fui especificamente direcionando meu olhar para as inquietações que percebia na fala dos colegas de sala, dos professores em relação aos saberes e as teorias discutidos durante as aulas, nos congressos e nas conversas informais.

Havia na fala dos professores a recorrência da dicotomização da teoria e da prática. Observando tal fala no foro do espetáculo teatral, tal dicotomia aparecia como

um certo obstáculo para que professores pudessem compreender o problema o qual constituía uma lacuna nas suas experiências pedagógicas. Isto porque nos espaços institucionais existentes para que a prática desses profissionais seja “pensada” o que ocorre, geralmente, é uma atualização de informações. Estas, por vezes, são informações nem sempre calcadas nas suas reais necessidades.

Além disto, como afirma Celani (2003), nesses espaços, o diálogo entre os professores assume um caráter utilitário por meio de descrição de atividades, julgamentos de valores sobre a produção dos alunos e descrição de decisões tomadas para solucionar dificuldades com base em opiniões pouco informadas. Isto parece levá-los a compreender teoria e prática como pontos excludentes.

A pesquisadora passa a posicionar-se tentando não responder às questões, mas lançar as linhas de devir. Isto implica iluminar o campo das incertezas sobre tal questão sem dizer, sem impor a *sua* verdade.

A) Teoria X Prática:

O professor não trabalha somente no nível da prática. Ele também produz suas teorias. No entanto, a discussão e o embate com o conhecimento teórico, um “conhecimento codificado encontrado nos livros” (Clandinin & Connelly, 1995), fazem a distinção entre tal conhecimento teórico e o trabalho do professor, o qual é situado no saber fazer, no saber da prática. O pesquisador, na universidade, também desenvolve sua teoria. O desencontro entre professores e universidade acontece, de acordo com Charlot (2002, p. 95), justamente, no ponto em que, ao tentarem dialogar, não percebem as implicações do *modo* como cada um fala ou com quais finalidades ambos produzem conhecimentos.

O professor constrói teorias coletiva e historicamente, a partir de suas práticas. Por outro lado, as teorias de muitos pesquisadores da universidade decorrem,

freqüentemente, de seus ambientes de teoria, de seu diálogos com outros pesquisadores. É neste ponto que os mesmos se desentendem. Há uma certa categoria que cada um possui para falar das coisas que falam, isto é, das coisas que teorizam. Em suma, os professores pensam, teorizam sua prática usando categorias e quadros de referência distintos das categorias do pesquisador.

As teorias são resultados, geralmente, de pesquisas e estas são de caráter analítico. Tais análises abarcam uma fração do ensino. A prática pedagógica abrange uma área extensa. Ela é global, diferente da teoria (que partiu da pesquisa) que analisa. A prática visa metas, objetivos. A prática pedagógica tenta realizar o que deve ser. A pesquisa, em virtude de basear-se em um fragmento da educação, não pode dizer o que deve ser.

Essa é uma primeira razão encontrada para a dicotomização da teoria e da prática. Aquilo que pertence a essa prática, a esse saber historicamente construído e que é considerada “peculiar” à maneira de os professores exercerem a profissão, aquilo que se relaciona diretamente à sua experiência profissional (às condições de trabalho, às representações (crenças), às suas histórias de vida, enfim, às suas maneiras de ser e de viver a profissão) não parecem ser abarcados, não parecem ser *visíveis* às tais teorias do pesquisador, dos livros e, por extensão, às instituições de ensino.

Como consequência, os professores se mostram resistentes às teorias, não dialogando com elas, com os *discursos sobre a escola, sobre ser professor, sobre ser aluno*, porque as mesmas, tampouco, podem falar-lhes. Tal desencontro acontece porque as teorias, os discursos sobre a escola, por exemplo, possuem como interlocutores, profissionais idealizados (flagrados em pesquisas) naquela pequena fração de sua profissão, cujas características não são compatíveis com a percepção que os mesmos possuem da dimensão de sua prática pedagógica e de sua profissão.

Por sua vez, as “formas-professor”, implicitamente idealizadas e legitimadas nessas teorias, constituem um crivo para o trabalho dos profissionais, impedindo-os de desenvolvimento, ou seja, de buscar outras respostas para seus dilemas. Isto acontece porque suas ações são calcadas *naquilo* que se constitui como incompatível ou invisível com o que já é institucionalizado. Em outras palavras, suas práticas não lhes parecem ser reconhecidas no âmbito institucional.

O não reconhecimento dessas outras formas de sua ação, de concepção da prática pedagógica e do que ela comportaria faz com que tal prática adquira uma aparência paliativa. Fora do que é reconhecido seria, portanto, pouco eficaz. Em suma, ao que parece, os professores não percebem pontos de ressonância entre as teorias do pesquisador universitário e as teorias de suas práticas pedagógicas. No entanto, em certos momentos, por exemplo, quando se sentem inseguros para dar conta das exigências da instituição e da sociedade, os docentes acabam cedendo à necessidade de “teorias” uma vez que elas lhes representam e lhes são apresentadas como *modelos* eficazes.

Quando os modelos são esgotados ou, mesmo, quando os professores se sentem despotencializados para dar passagem às próprias teorias, surge o mal-estar (depressão, angústia, cansaço, entre outros.). O mal-estar sentido por eles, ao que parece, é uma tentativa de desacelerar esse maquinário institucional, colocando um outro ritmo a ele. É quando se mostram sujeitos ativos na instituição.

B) As teorias da prática pedagógica:

Diante da insistência dos professores na cisão da teoria/prática, especificamente, julguei válido investigar como se dava tal *prática* e qual a razão para os professores a diferenciarem da *teoria*. Somando a isto, fui instigada a verificar quais significados tal

diferenciação implicava. Foi neste ponto que encontrei uma segunda razão para a resistência às teorias.

Observando as falas dos professores, não fica claro a definição da prática e tampouco porque ela não coincide com a teoria. É nesta hora que o aparato teórico-metodológico dos dispositivos de Foucault (Deleuze, 1988) auxiliou-me a compreender essa obscuridade. Nas falas dos professores existem momentos nos quais ocorrem *bolsões de palavra* e *bolsões de silêncio* (França, 2004). Para que seus significados fossem conhecidos, foi preciso que eu caminhasse pelo não-dito de seus discursos.

O não-dito aparece quando os professores expõem os danos sofridos em relação a uma formação acadêmica insuficiente para dar conta da complexa clientela recebida nas salas de aulas e parecem recusar como clientela certos alunos (*bandido, drogado, etc.*).

A oposição em relação às teorias se dá no sentido de que aquilo que elas dizem a prática pedagógica não comportaria (como os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)), por exemplo, acerca da importância da inclusão, do trabalho na sala de aula com a pluralidade cultural). De acordo com as falas dos professores, há um limite para o pedagógico. Este limite parece impulsionar um movimento na busca pela (re)construção da representação da própria profissão: quem é o professor? Qual é seu trabalho, afinal? E, ainda qual a função da escola?

Não é tarefa fácil pensar, discutir e chegar a um consenso acerca da função que a escola vem adquirindo diante de tantas transformações sociais. A escola adquiriu muitas funções ao longo de sua história. Além de promover a educação, promove a função assistencial, por meio de suas bolsas de estudos, do lazer, das merendas, da orientação profissional, psicológica, entre outras. Tais aquisições não parecem, hoje, reversíveis e podem até mesmo ser indispensáveis para dizer o que é a escola.

Tudo isto significa que as transformações pelas quais passa a escola afetam a prática, o conhecimento dos professores. São essas transformações que, por sua vez, fazem vibrar no discurso dos professores a mesma necessidade de transformação na sua formação, em decorrência das novas demandas da prática pedagógica.

As múltiplas funções que a escola vem adquirindo pedem que os professores se (re)configurem (e, esta palavra é proposital) não mais como um mero professor, mas como *educador*. Educador parece ser uma derivação de um professor mais atual(izado), tão múltiplo quanto às funções da escola. Uma derivação que teria a capacidade de acompanhar as mutações da escola que afetam a relação ensino/aprendizagem.

Assim, há a necessidade de uma reestruturação curricular nos cursos de licenciatura. Isto para que recebam uma formação acadêmica, uma formação técnico-pedagógica que esteja apta e aberta à demanda *dessa* escola –dos alunos e dos próprios sujeitos professores. Segundo os professores, há um desencontro entre a formação que receberam e as múltiplas “realidades” com as quais operam.

Se os professores afirmam a necessidade de uma formação mais próxima às determinações reais da escola e, por extensão, da prática pedagógica, não pareceria haver aí uma contradição? Contradição porque a formação viria das mesmas instâncias (universidade, pesquisa, teoria) às quais os professores tanto resistem.

Diante dessa contradição, evoco o pensamento de Leibniz numa situação de crise (Deleuze, 1988 p.02): estava pensando chegar ao porto e fui levada de volta ao alto mar. Deleuze (op. cit), nas suas análises da obra de Foucault, conclui que os grandes pensadores são um pouco sísmicos, pois procedem por crises e por abalos! Desta forma, fui tranqüilizada do caos e pude pensar acerca da crise que tal contradição havia provocado em minhas, até então, encaminhadas e bem comportadas conclusões. Foi neste ponto que foi imprescindível pensar na ação dos dispositivos.

Os dispositivos são *máquinas que fazem ver e falar*, segundo Foucault (Deleuze, 1988). São ferramentas que analisam as práticas culturais, sendo elas mesmas também práticas culturais. No caso desta pesquisa, meus interesses estão voltados para as práticas culturais relacionadas à educação, i. e., àquelas que ocorrem na escola.

As primeiras dimensões que se destacam nos dispositivos são as que dizem respeito às *curvas de visibilidade* e as *curvas de enunciação*. Isto significa segundo Barros (1996, p. 100) que em cada formação histórica há maneiras de sentir, de perceber e dizer que formam regiões de visibilidade e campos de dizibilidade. Em suma, para cada época existem as *suas* linhas de enunciação. São essas linhas que fazem nascer os regimes de enunciados. E a realidade é composta de modos de iluminação e de regimes de enunciados. São, respectivamente, o visível e o dizível.

Trabalhar nos dispositivos é trabalhar sobre as linhas que o compõem e o atravessam. É segundo Barros (op. cit) rachar as palavras, pegar as coisas por onde elas crescem: o meio. As linhas de força são as responsáveis por levar as palavras e as coisas à *luta incessante por sua afirmação*. Barros (op. cit) expõe que são as linhas de força que operam: *na manutenção/desmanchamento das instituições, da naturalização/desnaturalização dos modos de viver/sentir o acompanhamento dos fluxos que se deslocam no tempo, produzindo modificações nos territórios instituídos* (p.101).

Foram essas primeiras linhas dos dispositivos que foram esclarecendo muitos pontos obscuros e contraditórios. Nos próximos parágrafos retomo e explico a questão da contradição referente à resistência dos professores às teorias e as necessidades apontadas de uma formação acadêmica, técnica-pedagógica mais sólida, mais abrangente.

A formação, referida pelos professores como uma necessidade para dar conta da atual demanda da escola, não provém do mesmo regime de enunciados ao qual estão ligadas as teorias. Há uma linha de força nessa fala dos professores que muda a disposição desse plano discursivo instituído. Essas linhas de força movimentam as linhas de enunciação. O resultado disso está no regime de enunciados.

O regime de enunciado ao qual remete a fala dos professores se movimenta em direção aos *blocos de invisível que pedem passagem*, na expressão de Barros (1996). Esses blocos de invisível são as novas relações com as formas ou instâncias que organizam saber. Enfim, esse regime, ao final de seu processo, *desterritorializa* as (formas de) práticas pedagógicas já instituídas, normalizadas, legitimadas, para atualizar outras. Outras que ainda não são visíveis a escola.

Diante disso, parece que os desencontros, as resistências e a aparente contradição vão sendo esclarecidos. As teorias, as pesquisas, a universidade, ao que aparentam, não são seus verdadeiros alvos de resistências, mas, sim, esse discurso de caráter dogmático engendrado nelas, nas teorias, que diz enrijecendo as condições de como o ensino pode ser ou as condições nas quais ele deveria acontecer.

Assim, a resistência e os desencontros com as teorias são decorrentes de toda pretensão de fechar as possibilidades de pensar as práticas por meio desta ou daquela verdade implicada numa vertente teórica e que eles recebem durante seu curso de formação, por exemplo.

As resistências ocorrem quando a vertente é tomada como dogma. Um dogma que se não é cego, não é ético. Não é ético porque já dá como sabido ou pensado aquilo que se transmite (Larrosa, 2003). A ética é diferente disto. Conforme postulou Deleuze (1992), ética é um *conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, em função do modelo de existência que isso implica* (grifo meu).

Quando trato de dogma, ou melhor, de *verdade*, refiro-me explicitamente às relações de poder e saber acerca das quais tratou Foucault (1996, p.172). O poder é uma manifestação de forças que produz realidade, campos de objetos e rituais de verdade. O saber é essa combinação com o poder, a qual torna as coisas visíveis e dizíveis (Barros, 1996 p. 100).

A resistência que os professores criaram para lidar com as teorias tece uma linha de fuga nessas relações. Esta linha de fuga é representada pela tomada de palavra dos professores quando refletem acerca das questões da escola. Tal tomada de palavra é uma linha de fuga porque desmancha os territórios instituídos rompendo, transgredindo o dito institucionalizado (Larrosa, 2003), isto é, uma vez que questiona a verdade da ordem das coisas, da representação. Os professores questionam a verdade das teorias e as formas como essas últimas pretendem organizar suas práticas: Caso alguém lhes ouse impor: - Professores, muitas vezes o que é proposto é bom. - Bom para quem? – perguntariam.

Quando os professores tomam a palavra e resistem às verdades, é nessas relações de poder e saber que eles intervêm. Essas verdades que organizam a escola, que organizam seu trabalho, sua prática e até sua subjetividade profissional (os modos como se vêem professores) são suspensas, questionadas -.

Em síntese, essas linhas de fuga seguem rumo às linhas de subjetivação. Isto porque, no final de todo esse movimento nos dispositivos, o que ocorre é um processo de individuação (do grupo de professores) que se subtraiu das relações instituídas de forças e de saber. Subjetivar-se é produzir uma capacidade de enunciação que [antes] não era identificável num dado campo da experiência, segundo Rancière (1996, p.47)

Esse processo de subjetivação aponta para uma mudança nessa prática cultural que se dá na escola em relação ao comportamento dos professores diante do

funcionamento da instituição, aos saberes que constroem a partir de suas percepções acerca da mesma. Essas linhas de fuga formam fluxos de forças que deflagram outras qualidades, outras direções, outros caminhos na prática cultural (escolar).

Todas essas transformações para as quais apontam a fala dos professores ainda não fazem parte desse real conhecido como aquilo que se pode sentir, ver, tocar, praticar. É por isso que a subjetivação é tida como processual. Aí reside sua força, sua potência. A subjetivação como processo - um fluxo de força - não pode ser capturada.

Diante disto, o que esta pesquisa pode apontar, como resultados de sua busca, encontra-se também em devir. Seu apontamento deflagra o vir a ser da escola, da prática pedagógica dos professores, do conhecimento do professor.

Diante dessa natureza que lança de devires deste trabalho, não pude esquivar-me de meu próprio processo de subjetivação como pesquisadora e também como professora de língua estrangeira (espanhol). O processo de subjetivação de minha pesquisa fez com que eu sentisse, tanto quanto o leitor, certas inquietações.

Inquietações que ora se referiam à minha tentativa de neutralidade durante as análises dos dados, ora se referiam à sensação de estar sem saídas diante da minha percepção da situação dos professores, da escola e da força do poder que os governa. Diante da natureza da pesquisa, percebi que, além de lançar as tão mencionadas *linhas e luzes*, necessitava posicionar-me diante de seus fluxos.

O leitor pode ter percebido este trabalho como uma *obra aberta*, como bem observou Maimone (2004),¹ para quem minha compreensão acerca das singularidades dos professores *explodem num discurso aberto e sem restrições*. De modo ético, procurei evidenciar o meu posicionamento.

¹ Comunicação pessoal. Agradeço, novamente, a pertinente leitura realizada pela professora dra. Creobel Franco Maimone, no Exame Geral de Qualificação. A professora ofereceu-me excelentes insumos para a redação final desta dissertação.

O meu posicionamento esteve sempre implícito, desde a escolha do excerto nas análises até a revisão bibliográfica desta pesquisa. Esta era elaborada como uma colcha de retalhos. Teorias eram aproximadas de modo que dissessem ou que se fizessem dizíveis certos enunciados os quais eu estava interessada em compreender.

Foi tecendo minha colcha que me atirei e deixei deflagrar meu próprio processo de subjetivação. Um processo que ativou forças para que eu tomasse a palavra e escrevesse esta dissertação na primeira pessoa - era a hora e a vez da minha própria voz.

Polifonicamente, minha voz se fez presente desde o uso da primeira pessoa e nas escolhas das teorias as quais transitaram pelas disciplinas da psicologia, da filosofia, da lingüística e da lingüística aplicada e por fim, na perspectiva que dava a cada capítulo. Isto implica, de certa forma, a minha emancipação diante do instituído protocolo acadêmico.

O foco do trabalho foi a prática pedagógica de professores de línguas estrangeiras. Desejava compreender a construção do seu conhecimento prático (singularidades), por que os mesmos opunham-se às questões teóricas e por qual razão pareciam alheios às teorias em determinados contextos.

Em cada capítulo, sobretudo no capítulo da análise, busquei olhar para as minhas constatações, sem fechá-las por meio de indicações das teorias educacionais existentes. Busquei compreender os meus dados fazendo deles emergir uma teoria que compatível às suas particularidades. Foi por esta razão, talvez, que o leitor se inquietou, sentindo o trabalho como uma obra aberta.

Na verdade, não era o foco de meu trabalho dizer o que pensava sobre o professor acerca das novas demandas da escola. Isto quem deveria fazê-lo era o próprio professor. De fato, ele o fez. O meu interesse era, a partir das falas desses docentes, “lançar luzes no ensino”, usando as palavras de uma participante durante o fórum.

Compreendo, aqui, que “lançar luzes no ensino” é buscar abrir espaços para que as transformações ocorram a partir dos fluxos, dos feixes de luz movimentados pelos professores.

O lançamento de luzes e de devires para as questões da relação dos docentes com a teoria e com a sua formação foi intenso. A partir delas ficou evidente o processo de singularização dos mesmos. Quando os professores tocam nessas questões, imprimem movimento nas relações entre poder e saber, as quais fazem configurar um “ser professor” de modo a avançar para um registro singular, atualizado, virtualizado.

O que concluo a partir do que expus como resultados da investigação é que a formação de professores, estejam eles no pré-serviço ou em serviço, necessita deixar esse caráter fixo que imprime uma identidade ao trabalho docente. Isto é, a formação profissional do professor necessita deixar de ser pensada como uma produção de um pleno conhecimento, de uma atuação e de uma forma de “ser professor” consolidados. É preciso pensá-la com seus erros e incoerências como ensinou o educador Paulo Freire (1996).

É preciso romper com essa tirania da formação identitária na qual os sujeitos são enclausurados. É preciso romper com a idéia de que formação seria um tipo de *auto-apropriação* (LARROSA, 2003). A auto-apropriação, de acordo com o teórico, é essa idéia de *‘ter-se a si mesmo’, (...) de ‘ser alguém’ de uma forma definitiva, frente à pretensão de uma identidade própria sem desvios e sem fissuras (...).*”(p. 15-16)

Neste ponto, vale a pena iniciar uma formação iconoclasta pela própria maneira como se constrói o conhecimento. A teoria pode ser pensada, apenas, como uma possibilidade para organizar a prática pedagógica. Possibilidade, mesmo quando aquilo que ela propõe é socialmente e politicamente correto.

É preciso refletir criticamente de modo a suspender o valor que damos às nossas próprias verdades que adquirimos e que construímos como educadores. É preciso um pouco de possível. Um possível que abra espaços para a educação que, segundo Larrosa (op. cit.) não seja incompatível com o *porvir novo*. Um porvir que não seja o resultado daquilo que sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos.

Para finalizar, peço ao leitor que releia a epígrafe do início da dissertação que busquei selecionar de modo diligente. A epígrafe auxilia a lançar *as luzes* ou devir na formação do professor sem, contudo, criar ou indicar as verdades do que ela, a formação, deverá ser:

O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. (...) recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no teu escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. (...) E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Jorge Larrosa

Síntese do Capítulo IV: as perguntas de pesquisa

A partir dessas considerações pude responder minhas perguntas de pesquisa. A primeira: *Em que aspectos das experiências dos professores seus saberes são singulares?* A expressão “*experiência*”s” refere-se às práticas pedagógicas dos professores. A expressão “*singulares*” refere-se a um registro particular dessas práticas.

França (2003) questiona se atualmente é possível singularizar-se. A resposta é sim, mas tal singularidade tem de ser vista como processo, isto é, como singularização. Isto porque aquilo que se está singularizando ainda não tem visibilidade e dizibilidade nos regimes de luz e de enunciados. Em síntese, não faz parte da realidade da época, desse estrato histórico.

Foi surpreendente por esse motivo, notar que as singularidades das práticas pedagógicas dos professores não eram visíveis nem mesmo a eles. Por isso, num primeiro momento, a singularidade foi confundida como uma resistência às teorias, o que fazia persistir na dicotomia entre a teoria e a sua prática pedagógica.

Mas, diante da reconhecida necessidade de formação técnica, pedagógica, isto é, mais necessidade de teorias, tal confusão foi dissipada. A partir daí, pude perceber as singularidades.

As singularidades se referem a uma relação com uma formação, com teoria, de um modo aberto às vicissitudes da prática dos professores. A teoria (ou formação), a qual os mesmos se referem, é uma teoria que não possui a pretensão de dizer a verdade de sua prática pedagógica. É uma formação que não fecha as possibilidades para as multiplicidades, para devires dos professores e de sua ação.

Logo, o problema não é a teoria, mas as verdades das quais são portadoras as teorias. Verdades legitimadas na instituição para reconhecer essa ou aquela prática

como eficaz, como possível, como boa. Verdades que querem, por fim, organizar a prática do professor, cimentando os espaços para esses outros modos de pensar a experiência, de concebê-la e de existir como professor. São verdades que fecham as possibilidades de atualização.

Se forem fechadas suas possibilidades de transformação, isto é, se o professor tem de ser agora *construtivista*, ou se a moda agora é a inclusão e ele tem de ser assim, porque assim é politicamente correto, ele vai paralisar-se. Isto é, ele vai ter depressão, ele vai faltar à aula, dentre outras possibilidades que encontra para resistir.

A segunda pergunta de pesquisa é: *O que faz deflagrar as singularidades, isto é, que linhas de fuga são acionadas para que elas surjam?* Para dar contornos às linhas de fuga, precisei observar qual parte específica deflagrava o processo de singularização. O resultado foi a percepção da tomada de palavra dos professores como uma linha de fuga. São essas linhas que vão abrir espaço nos discursos socialmente legitimados, para dar passagem aos fluxos de forças que cruzam os dizeres dos sujeitos em direção ao processo de atualização de outras formas. Essas outras formas são o registro particular do grupo de professores, da sua prática pedagógica. Entretanto, esse registro ainda é informe, pois não possui visibilidade na instituída prática cultural da escola.

Um registro peculiar encontrado, isto é, um processo de singularização deflagrado foi em relação ao comportamento dos professores na questão da teoria. Como processo de singularização, posso como pesquisadora explorar alguns possíveis sentidos.

Respondendo a última pergunta de pesquisa: *Como funciona a Pesquisa Educacional com Base em Artes na construção de parceria e democratização de espaços entre universidade e escola na produção de conhecimento por professores?*

A Pesquisa Educacional com Base em Artes funcionou como um importante contexto na produção de parceria e democratização de espaços entre universidade e escola. Isto aconteceu dada à sua abertura em possibilitar pensar o conhecimento e sua produção de outros modos que não somente no conhecido formato acadêmico.

O recurso utilizado nessa modalidade de pesquisa foi o espetáculo teatral. Ele, o espetáculo, proporcionou uma representação das experiências de um modo plural. Cada participante do fórum realizado, após o término do espetáculo, pode pensar a experiência em um foco muito peculiar à sua própria experiência.

Outra importante contribuição da pesquisa educacional e do espetáculo teatral foi sua natureza artística. Esta possibilitou pensar as experiências ali representadas, deflagrando um processo de singularização dos professores. Isto na medida em que a experiência representava certos aspectos da vida dos professores, ao mesmo tempo em que rompia com certas estruturas de pensamento, abrindo e dando visibilidade e dizibilidade às que estão porvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Faculdade de Ciências e Letras, Unesp- Assis) *Comunicação Pessoal*, 2003.

AQUINO, J. G. *Confrontos na Sala de Aula. Uma Leitura Institucional da Relação Professor- Aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

BARONE, T. *The Purpuroses of Arts- Based Educational Research. International Journal of Educational Research*, 23 (2), 1995.

BARROS, R. D. B. Dispositivos em Ação: o grupo. In: *Cadernos de Subjetividade*. (orgs.) PELBART, P.P. & ROLNIK, S. R. DELEUZE, G, Nº Especial, Junho, 1996.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução a Análise do Discurso*. Campinas, S.P: Ed. Unicamp, 1994.

CARDOSO, S.H.B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CELANI, M. A. A. (org) *Professores e Formadores em Mudança, um relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E (org). *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito* São Paulo: Cortez, 2002.

CLANDININ, D. J. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 2000.

_____. *Teachers Professional Sandscapes*. Toronto: OISE Press, 1995.

_____. *Classroom Practice: Teachers Images in Action* Philadelphia: The Falmer Press, 1986.

CONNELLY, O. M. & CLANDININ, D. J. (Eds) *Shaping a Professional Identity. Stories of Educatiional Practice*. Teachers College Press, 1999.

_____. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*. Vol. 19, Nº 5, p.2- 14, 1990.

CONTRERAS, D.J. *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Moreto, 1997.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e Identidade do Professor de Português. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, ano 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

GORE, G.M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA,T.T.(org). *O Sujeito da Educação- Estudos Foucaultianos*. Ed. Vozes, 2000.

CORREA, D. A. *Reflexões em Torno de Práticas de Linguagem: cartografias das marcas de subjetivação*. Tese de Doutorado: Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Unesp, 2002.

COSTA, S.S.G. Esquizo ou da Educação: Deleuze Educador Virtual. In: *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e paixão* (orgs). Lins, Daniel, Costa, S.S e Veras, A. RJ: Relume. Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de cultura e Desporto do Estado, 2000.

DELEUZE, G. Qu'est- ce qu' un dispositif ? In: *Michel Foucault Philosophie. Reencontre Internationale*. Paris, 9,10,11. Janvier, 1988. Paris, Seuil, 1989.

_____. *Proust e os Signos*. Trad. de Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DIAMOND, P. *Teacher Educator as Transformation*. Buckingham: Open University Press, 1991.

DIAS, L.C.F. *A Construção da (s) Subjetividade (s) de Professores de L.E.: Histórias de Professores, Discurso e Reflexão Crítica*: UNESP,Assis. Dissertação de Mestrado, 2001.

DREYFUS, H. & Rabinow, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.

EISNER, E.W. *The Enlightened. Eye*. New York. Mac Millan Publishing Company, 1991.

ELBAZ, F. *Teacher Thinking: a story of practical knowledge*. London: Croom, 1983.

ERICKSON,F. Qualitative methods in research on Teaching.In: WITTROCK, M.C.(Ed.) *Handbook of research in teaching*. New Yor: Mcmillan, 1986.

ESCOBAR, C. H. (org) *Michel Foucault: O dossier. Últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FAUSTIONI, L.E. *Aprendizagem do Professor: Um processo de significação*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1995.

FRANÇA, S.A.M. (Faculdade de Ciências e Letras- Unesp-Assis).*Comunicação Pessoal*.2004.

FREIRE,P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

FONTANA, R.A.C. *Como nos Tornarmos Professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)* trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E (org). *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito* São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito* São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós. MEC, 1990.

GÓMEZ, A.P.O. o Pensamento Prático do Professor como Profissional. In: NOVOA, A. (Org). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONSALVES, E.P. Pesquisar, participar- sensibilidades (pós) modernas. In: *Contexto e Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, ano 16, Nº 63. Jul./set., 2001.

GUATTARI, F. & ROLNINK. Suelly. *Micropolítico: Cartografia do desejo*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

GUBA, E. G. & . Lincoln, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (Eds). *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publication, 1998.

KASTRUP, V. *A Invenção de si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WADEEN, M.F. & ANDREWS, I (Eds). *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. New York: The Falmer Press, 1987.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós- moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pillanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, T.S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: Magalhães, M.C.C (org) *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Campinas. Mercado de Letras (no prelo).

MAIMONE, C.F. (Faculdade de Ciências e Letras. Unesp, Assis) *Comunicação Pessoal*. 2004.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. *Formação de professores. Tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

MARINHO, B.R. O processo de desenvolvimento das crenças sobre Literaturas Estrangeiras de professores em formação. Relatório Final PIBIC/CNPq. Assis: UNESP. 1999.

MEZIROW, J. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory*. São Francisco/ Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.

MOITA LOPES, L. P. (org) *Discurso de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.

MORIN, E. A noção de Sujeito. In: SCHINITMAN, D.F. (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

MOUSTAKAS, C. *Heuristic Research: Designs, methodology and application*. Newbury Park, Ca: Sage Publications, 1990.

MOYSES, M.A.A.; GERALDI, J.W.; COLLARES, C.A.L. As Aventuras do Conhecer: Transmissão à Interlocução. In: *Educação e Sociedade*, ano 23, Nº 78, Abril, 2002.

ORLANDI, E.P.A. *A leitura e seus Leitores*. Campinas, SP. Pontes, 1998.

PERES, W.S. Em defesa das diferenças. In: *Perfil Boletim de Psicologia*. Assis, SP: UNESP. Nº 3. p. 59-66, 1990.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E (orgs). *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito* São Paulo: Cortez, 2002.

RANCIÈRE, J. *O Desentendimento- política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infanti) In: SIGNORINI, I. (org) *Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ROLNIK, S. A Cafetinagem da Criação. *Folha de São Paulo*: São Paulo, p.03, 2 de fev., 2003.

SCHÖN, D. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. *The Reflective Practitioner*. USA. Basic Books: 1983.

SERRANI-INFANTIS, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) *Linguagem e Identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, T.T. Identidade e diferença: Impertinências. In: *Educação & Sociedade*, ano 23 Nº 79. Ago., 2002.

TEIXEIRA FILHO, F. S. *Subjetividade Estética: o gesto da sensação*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, 1993.

TELLES, J. A. & OSORIO, E. M. R. O Professor de Línguas Estrangeiras e o seu Conhecimento Pessoal da Prática, Princípios e Metáforas. In: *Linguagem e Ensino*, V. 2 Nº 2 p. 29-60, 1999.

TELLES, J. A. Teatro e reflexão crítica compartilhada entre professores: dois dispositivos de agenciamento de parcerias entre universidade e escolas: In: *ANAIS do ECER – European Congress of Education Research*, Lisboa, 2002.

_____. Teatro Forum: *Parâmetros em análise. Um espetáculo teatral para professores e profissionais da educação refletirem sobre os PCNs*. Núcleo de ensino Unesp- Assis, 2001.

_____. Teachers accounts of language variations.: In: DELTA- Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 12 (2), 367-378, 1998.

_____. Metaphors as coalescences of teachers beliefs of language, their students and language teaching. In: *Letras*. 16(1), 86-115, 1997.

_____. Being a language teacher. Stories of critical reflection on language and pedagogy. Tese de Doutorado. University Of Toronto. OISE- Ontario Institute for Studies in Education, 1996.

VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience*. Ontário: The Allthuse Press, 1990.

WIGLEY, M. A Desconstrução do Espaço. In: SCHINITMAN, P. F. (org) *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: educa, 1993.

Anexo I

Transcrição da apresentação do Espetáculo Teatral em São Paulo –Cultura Inglesa

1. Coordenador: Tem vários educadores de professores aqui dentro. Acho que eles vão tá colocando algumas interferências. Seria interessante a gente ver a perspectiva deles também, tá?
2. Professora: O que eu queria colocar é o seguinte: é que saísse uma reflexão no final...Eu sinto assim, que mesmo com os PCNs existe uma carga muito pesada em cima do professor e, hoje, mais do que nunca, eu senti isso, no final, né: o que que eu fiz pra que esses alunos tivessem uma vida diferente? Eu acho que isso o professor tá mudando, o professor tá pensando nisso, mas eu acho que o professor ainda, pelo menos eu, não sei como agir, como Ter uma atitude pra que meu aluno possa Ter uma vida diferente. Eu sinto assim que existe essa pressão em cima do professor: o que você fez pra que esse não... não... tivesse esse resultado, o que você não fez, o que você deixou de fazer...? Mas, assim a gente não tem muito assim...é um modelo, ou sei lá, uma discussão; o que eu devo fazer, COMO fazer, certo? Eu acho assim nós estamos angustiados, nós estamos querendo mudar nossa aula, nós estamos querendo ser um professor diferente, mas, muitas vezes, a gente se sente sozinha. É só o peso da responsabilidade: você não fez, você não fez por isso aconteceu isso. Eu queria que alguém comentasse sobre isso.
3. Coord.: Posso passar pra ela? Porque acho que é uma fala que tem haver com ela, né? Aquela coisa assim, o que que é que a ...a escola faz, dá pra o professor o aluno: conserta, não é isso?
4. Valéria: É a gente tem essa cobrança, né, porque nossa, existem vários tipos de problemas e em cada lugar que a gente apresenta, em cada cidade a platéia recebe de um jeito e outras questões são colocadas. Tem lugares em que foi questionada a ausência da família na educação, né? Teve lugares que foi questionada essa coisa da crítica ferrenha (sic) ao professor: não pera aí (sic) eu faço eu tento... né? Em cada lugar a gente teve um tipo de recepção da peça, que nada mais quer levar à reflexão, não criticar ninguém e nem crucificar: Olha aí a imagem que o professor tem? Não, né? Mesmo porque nós vamos ser professores também, né? Então, é realmente, muito complicado... a experiência que eu tenho, eu estudei em escola de periferia então foi difícil, foi barra. Quando eu terminei a oitava série, eu não queria de jeito maneira continuar no colégio. Eu queria estudar longe dali, da periferia. Eu fui pra o Brooklin, ali no Osvaldo Aranha, foi muito melhor. Mas, tem esses problemas também, tem todos esses estereótipos de alunos e tem alguns dos professores também, né? A minha irmã tá ali na platéia, o meu personagem foi montado em cima de alunos que ela teve, né? Que a gente conversa muito depois que ela volta, que ela retorna... as aulas que ela deu... os alunos com os quais ela se depara. E, realmente, é muito complicado porque a nossa formação é muito limitada se a gente for pensar bem, muito limitada pra um trabalho TÃO importante e, que exige tanta dedicação.
5. Maria Fernanda: É que você falou em cobrança, mas mais do que cobrança é a questão de consciência mesmo. Eu não quero fazer com meu aluno seja melhor...ou assim acrescentar alguma pra ele porque me cobram, mas porque eu quero mesmo. Porque eu tenho essa consciência, porque me dá prazer e, porque foi isso que eu escolhi. Eu escolhi ser educadora, eu escolhi ser professora, porque quem sabe eu não posso mudar a vida de alguém. Quando você fala: Eu gostaria de saber como melhorar de como ter aulas melhores? – eu te juro que eu também queria, porque apesar dos PCNs, apesar de todas as tentativas não existe uma cartilha. Ninguém escreveu uma Bíblia e nem pode, né, porque as pessoas são diferentes as salas são diferentes, os professores são diferentes. Então, a melhor coisa a ser fazer é você fazer aquilo com muito carinho e tentar adaptar aquilo que você tem.
6. Coord.: Interessante a busca de resposta dela, né; muito carinho e tentar adaptar aquilo que você tem. Existe uma questão também, quando vocês acabam de dar uma aula ... buscar essa questão dos modelos que você está procurando, né/ Você param algumas vezes pra pensar assim: que que é que eu fiz, que que é de certo que que é que não deu, não é isso/ Eu acho que tem todo mundo que faz isso. Parece que você estão fazendo um curso sobre reflexão, aqui também que, provavelmente, deve estar dando algum instrumento pra vocês pensarem a questão da prática pedagógica. Mas, eu acho interessante a questão da colocação de modelos preexistentes, [incompreensível], foi isso que você quis dizer?
7. Professora: É, não foi bem isso. Até quando ela fala assim... é ... a minha angústia não que eu não tô fazendo e nem que as pessoas do grupo... A minha questão é que a gente TÁ fazendo e mesmo assim a gente sente uma pressão: porque eu sou responsável pelo aluno que é bandido, eu sou responsável pela prostituta, o professor é responsável pelos problemas dos pais... Isso que angustia. Você faz a sua parte, mas a gente não consegue resolver desses problemas que eles estão levando pra sala de aula.
8. Coord.: Eu vou passar ... Você vão levantando a mão de cada vez, eu vou pegando vou ver se eu consigo a ordem, tá?
9. Professora 2: Continuando o que vocês estão falando, ela, por exemplo, ela tem menos tempo de magistério, porque nós somos amigas, mas esse mesmo medo, essa mesma insegurança eu tenho com muito mais anos de magistério. O medo que ela se referiu quando ela viu um aluno cheirando drogas dentro de uma sala de aula, nós também, com todos esses anos de magistério, têm situações dentro da sala de aula que nós não fomos preparadas pra isso. É uma realidade diferente da nossa. Eu mesma, se acontecer isto, eu não sei qual vai ser minha reação. Eu tenho muitos alunos ou que descambaram pro mundo do crime ou que hoje já estão mortos. E, muitos desses alunos, lá no início, na quinta ou sexta série forma nossos alunos, nós já detectamos problemas e nós chamamos os pais conversamos, fizemos aquilo que estava ao nosso alcance, tentamos nos aproximar desse aluno. E, no entanto, de repente você vê esse aluno ou ir pra cadeia ou morrer. Nessas horas, a gente pensa: Meu Deus, o que eu deixei de fazer? É muito triste isso, eu acho que é o pior castigo na vida de um professor, é exatamente isto; você parar, ponderar e ver o que você fez e, você pensar: eu poderia Ter feito mais. Mas, nós somos seres humanos, nós somos limitados. E, quando você mexe com problema de droga, é um problema muito mais sério. Então, isto aflige demais a nós como profissionais, como pessoa. Então, realmente, é um problema que a gente coloca: como resolver, o que que eu tenho que fazer?
10. Coord.: O projeto da escola, freqüentemente a gente não faz esse trabalho sozinho né, gente. A gente tem que Ter alguns pontos onde a gente ... é... onde a gente pense em grupo e como projeto da escola, né. Eu vou passando aqui pra trás...
11. Professora 3: Oi, bom dia. Meu nome é Ivone, eu sou professora de língua portuguesa e quando eu estava assistindo... eu tenho todos esses alunos e muito mais. E, muitos, aliás esses dias faz cinco dias que um aluno falou que iria matar seu próprio pai, né. E, ele iria fazer isso e veio se desabafar comigo. Eu entrei numa crise muito grande, estou dependente de remédio porque trabalho muito com esses alunos que vieram da Febem. E, entrei em depressão por não agüentar a barra. Por não saber

onde pedir ajuda, conversei com vários profissionais... Eu tenho a prostituta, eu tenho todos e, muito mais, muitos assassinos e assaltantes, traficantes, toda essa gente eu tenho. Trabalho na cidade Tiradentes e estou na profissão porque amo muito, mas não sei mais por onde caminhar. Investi minha vida inteira na educação, tenho até colega aqui que trabalha comigo. E, estou numa fase assim que estou muito deprimida, cheguei a me isolar, não consigo mais conversar com minha filha. [incompreensível] conseguir me desabafar, e não tive como pedir ajuda. Então, essa peça me fez voltar tudo, né, de novo, vi também alguns erros meus, né. Me fez refletir. Por exemplo, a cobrança de livros, eu cobro isso do aluno, né ... A cobrança: por que não trouxe, por que não comprou? Então, eu me vi nessa situação, tá. Obrigada.

12. Coord: Muito obrigado, professora.

13. Professora 4: Então, gente eu sou professora também, e... também fiquei angustiada assistindo a peça. Mesmo porque quando eu estava vindo pra cá eu e minhas amigas, nós vínhamos comentando sobre isso; a dificuldade que nós temos em lidar com os alunos, que nós temos de nos colocar diante de algumas situações, né. Mas, assim, eu acredito muito no grupo, eu acredito muito na união. E, todos nós passamos por isto, então não é uma fato isolado, né. Você que ficou deprimida, você que acha que não faz nada na sua sala de aula, ; nós fazemos, sim, e muito. Eu acredito muito no nosso trabalho e, acredito também que aquela semente que a gente planta, não vai servir pra todos, mas aquele que ouve ele vai... mais tarde refletir sobre naquilo que foi falado. Então, a semente tem que ser lançada; nós lançamos, nós colocamos, nós nos posicionamos como educadores que somos... E, eu tenho certeza que aquilo que ...se não serve pra aquele, mas aquele que talvez venha pensar lá na frente: olha, eu vou fazer uma coisa que eu não deva. – ele vai refletir, ele vai parar. É um trabalho muito difícil, é um trabalho que é muito global; envolve família, envolve educação. Eu tô, assim, muito feliz de estar participando desses encontros de estar estudando. E, uma outra coisa, estudar. A gente precisa estudar, mesmo, porque já faz um tempo que eu fiz a faculdade. Ah, mais eu fiz cursos, mas eu acho que na área de Educação mesmo. Muitas coisas novas estão surgindo, precisamos nos ajudar. É difícil porque nós não ganhamos tão bem assim, nós temos que subsidiar nossos cursos. Então, mas... a oportunidade que tiver temos que fazer, tá sendo muito bom, adorei. Nós temos que fazer.

14. Professor: Eu gostaria de completar a linha de raciocínio da colega porque eu também venho do “buraco quente”. [risos da platéia]. Eu sou da delegacia de Itaquaquecetuba, a cidade mais pobre que tem aqui em São Paulo. A delegacia que rege Poá que é a cidade que a cidade que eu trabalho é de lá. A gente tem isso e muito mais. A gente tem essa teoria na prática, lá. Nós temos alunos que vão pra comer que nem todo mundo sabe, aquela coisa toda. Nós temos professores com problemas. É uma dica que a gente pode usar pro próximo trabalho porque os professores vão com sexo na cabeça, os professores vão com política na cabeça e, eles querem isso na aula. Ele não quer dar aula, ele quer politizar, ele quer sexualizar, ele quer...Então, a gente tem que ver que é que o professor quer, não é? Tem que gente vai lá contabilizar notas de cinco reais. E eu passei a perceber isso a partir do momento em que me formei no ano passado. E eu passei de professor eventual pra professor ACT. Eu era muito mais feliz descompromissado com o problema de ter as minhas aulas. Porque eu me dedicava muito mais pra conseguir aula eventual, por quê? Porque aquilo era mais sofrido. Então, lá no “buraco quente” eu aprendi a valorizar aquilo que eu não encontrei na faculdade. Porque lá eu fui conteudista, vi aquela coisa toda. Aí, depois eu percebi que nesse conteúdo eu também consegui porque aquilo que eu gosto de fazer que é dar aula de inglês eu tô encontrando na Cultura Inglesa, unidade Tatuapé. Lá eu tô vendo o que é dar aula e aprendendo isso. Lá na faculdade eu lia livros [incompreensível]. Então, assim a gente soma o problema dos alunos, o problema do espaço físico da escola e a gente totaliza com o problema do professor. Se a gente vai trabalhar com esse pensamento que a colega tá tentando suprir porque ela é uma grande batalhadora e, ela tá buscando solucionar isso a partir do momento que ela admite que ela tem problema. Nós todos devemos parar e olhar no espelho e perguntar: “Qual é o meu problema?” É eu olhar para o buraco quente e falar: -“Puts, isso é difícil pra mim, eu sou fraco não vou conseguir buscar, eu não sou capaz...” Então, a gente fica lendo ... eu tenho uma colega aqui que me deu um livrinho de “Self save-se” E, [a platéia ri] você tem que se salvar porque ou é você ou é o grupo que te ajuda. Eu trouxe as três colegas porque eu não perco um Workshop aqui na Cultura, Higienópolis. Então, eu vim e pedi pras colegas virem e trago as demais por quê? Porque eu tenho essa carência de grupo. E, tem gente que não sabe viver em grupo porque a família não foi grupo. Então, assim, se a gente ver que a Midori também tem o pai ausente, a gente tem o nosso pai ausente também, tem um filho que a gente tem e ele tá ausente. E, quando a gente leva isso pra sala de aula isso reflete no nosso aluno. E ele vai perceber, sim.

15. Coord.: { voz de fundo} É uma segunda pessoa que tá falando essa relação de que vocês vêm aqui e fazer a ligação com o que vocês vêm na realidade, né. Se você pudessem fazer colocações bem rapidinhas porque várias pessoas... tem muita gente que tá querendo contribuir.

Professora 5: Bom dia ! Eu tô ansiosa aqui, quando ela falou eu fiquei ansiosa. Porque [incompreensível] de uma escola que no ano passado aconteceu assim um problema muito difícil. Nós ficamos num centro de favela, a escola tava lá em cima onde só tem morro. E o ano passado foi morto um aluno dentro da escola. Nós tivemos alunos que forma espancados dentro da escola. E, eu só muito impulsiva eu sou daquelas assim que se eu vejo, eu não saio correndo pra debaixo da carteira. Eu corro e vou separar e tô lá no meio, sabe? Eu não penso na hora que tenho duas filhas em casa, eu vou lembrar depois. E, depois quando chegar em casa, aí eu faço igual a ela, eu vou entrar em pânico. Aí eu choro entro em desespero, mas na hora não. O que consegui reerguer a escola no ano passado foi o grupo. Quando mataram esse aluno no outro dia ninguém foi dar aula, nenhum professor. Eu sou coordenadora nessa escola. Fico todo mundo, assim, sem saber o que fazer, e agora. Vamos fazer o quê? Juntamos o grupo e não fomos... Lógico, sempre tem um ou outro que é... né Teve um que se afastou, não conseguiu segurar a barra, foi até para a psiquiatria mesmo. Mais, o grupo no sentido geral se juntou e, com força desse grupo nós conseguimos resgatar ali a comunidade com peças de teatro, com grafiteagem, trazer eles pra o nosso lado. Inclusive, hoje em dia nós temos alunos jurados, temos. Só que antes de eles saberem que estão jurados, um outro aluno liga: Fulano, aconteceu isso com ele, ele tá jurado, não sei o que... a gente chama esse aluno e, já pede pra ele não comparecer, infelizmente, pra gente não ter novamente esse problema. Então, é resgatar a comunidade mesmo, sabe? E, problemas a gente continua tendo, né? Depressão a gente também continua tendo, mas encaro, tem que segurar ali na hora e ser assim super homem, super mulher. Na hora todo mundo segura a barra.

16. Professora 6: Bom, gente eu trabalho na região do Butantã e da Raposo Tavares, trabalho entre duas favelas, né. No começo do ano, a gente não podia nem circular pelo pátio que cheirava, tudo o que não podia machucar. A gente não agüentava ficar dando volta na escola então o que a gente, o grupo dos professores resolveu fazer? Nós fizemos uma reunião, pra quê? Pra ver o que que a gente faz. Nós fazemos um trabalho de prevenção, né. Como? A gente não vai salvar todos, né. Mas nós fizemos assim um projeto intervalo que cada professor... A gente tem um karaokê a gente fica uns quinze minutos no intervalo, então, cada dia, um professor fica responsável. Então, tem sala de jogos, sala de vídeokê, sala de TV, sala de jogos, tem pebolim, tem pingpong, e tem dama e xadrez. Então, pra que fizemos este projeto pra não deixar esses alunos ociosos. Porque até então não tinha nada na escola, só tinha a cantina. Agora, os alunos os alunos que vivem dando problemas desde as salas de aulas, geralmente, são os líderes, né. Então, nós catamos nossos líderes negativos da sala de aula, mesmo, pra quê? Pra dar função pra eles. Tem a sala de informática também. Então, tem uns dois ou três alunos que são muitos bons em informática e eles se propuseram a dar aulas de informática na hora do intervalo. Então, já tem umas quatro turmas dos

próprios alunos, dão lista... Cada dia tem aula de informática. E, eu acho que a frequência da 6ª série era baixíssima, tipo 10 alunos em toda a escola. Agora a frequência, pelo menos, mais de 70% estão frequentando mesmo no dia de chuva ou dia de frio. Faz umas seis semanas que nós estamos... que tá havendo um resultado muito positivo, tá.

17. Coord.: Essa troca de experiência tá sendo muito boa, mas eu preciso cortar um pouquinho você é... é mais obrigado pelas colocações. Se vocês verem o que tá acontecendo aqui a ... algumas pessoas estão contando algumas pequenas histórias, estão contando estratégias que elas conseguiram pra resolver alguns problemas, ok? E, também, recobrando algumas coisas que aconteceram na própria vida, falando mais um pouco do passado, o questionamento que vocês estão trocando também, né? Eu vou passar aqui, se vocês pudessem ser mais rápidos, porque tem muita gente Tá um pouco calor aqui dren... dentro. Será que a gente poderia abrir essas portas laterais? Tá bom assim? Tá.

18. Professor 2: Bem, Bom dia a todos! Sou professor Vanderlei. Eu gostaria de fazer uma pergunta pra o grupo. {voz de fundo} Primeiro, gostaria de parabenizá-lo, assim expuseram com bastante clareza os estereótipos dos alunos dos professores... Mas, eu gostei bastante da figura da coordenadora pedagógica, porque, na maioria das vezes, acham tudo lindo, maravilhoso e não conhecem a verdadeira prática da sala de aula. O que eu pude analisar da peça, da apresentação de vocês foi uma crítica aos PCNs. Então, a pergunta que eu faria é a seguinte: na análise de vocês tudo que está nos PCNs é desprezível, não há nada que se aproveite, principalmente na nossa prática de língua inglesa.

19. Coord.: Quer fazer um gancho nessa pergunta? Acrescentar? Tá.

20. Professora 7: Bom, meu nome é Roseneide, sou professora da rede pública tenho dois cargos, inclusive estou sem voz. Me emociono muito porque a minha escola não tem esses problemas, mas pode ser que amanhã tenha. Eu acho assim, que o professor faz um trabalho isolado, sim. Por mais que a equipe dos professores trabalhe junto, direção, muitas vezes, não participa; coordenador pedagógico é difícil. Porque o coordenador, principalmente, na parte da manhã, ele acumula dois horários, geralmente, horários complicados. O noturno dá pra trabalhar um pouco melhor. O problema é que a educação estar realmente sucateado, é o professor está sucateado. O professor tem que ter três jornadas pra ter um salário razoável, pra não ser um mendigo. E, uma coisa que vou acrescentar, o professor e a escola e a comunidade... porque quando a gente fala em escola, em educação a gente fala em família, em comunidade. Tem que se ter e, eu acredito nisso. E, eu acho que algumas universidades estão trabalhando com isso. Tenho uma irmã que é mestranda da PUC e ela tem projetos ligados a isso. É Ter sociólogos, é Ter psicólogos pra aluno, pra professor num global. Porque é bem pro que todos falaram aqui, o professor é o maior criticado, ele é criticado sim. Professor critica professor. Agora, o respaldo pra esse professor não existe.

21. Coord.: Rapidinho, primeira resposta gente.

22. Viviane: Em relação às perguntas dos PCNs primeiro. É... nada se cria, nada se perde. Tudo se transforma. Eu acho que nada nos PCNs é desprezível. Eu tô sendo bem radical, mesmo. Mas, eu acho que nada é desprezível. Tudo pode ser aproveitado ou adaptado, sabe? Mesmo, se for pra discordar de um ponto, esse ponto, e aproveitado. Porque quando a gente discorda de um ponto, a gente faz o inverso daquilo. Então, eu acredito que tudo pode ser aproveitado, sim. A gente também não critica, tem várias coisas que a gente coloca sobre os temas transversais, de repente, sabe? De realmente, tá usando isso na formação de cidadãos críticos e ativos, como diz a Tati na fala dela e... outros pontos também de língua estrangeira, tem várias coisas. Mas, eu acho que é uma possibilidade, sabe. Os PCNs são parâmetros, são possibilidades, são idéias que a gente pode, não se moldar, mas, se guiar, de repente. E, criar a sua própria pedagogia a partir, de repente, dos PCNs.

23. Coord: Gente, é... só pra complementar essa questão do PCN que você pensa, que certa forma você colocou de crítica aos PCNs. É interessante que a gente coloca alguns pontos que a gente sacou dos professores do que eles pensam do PCN. Muitas vezes, a gente dá voz pelo personagem.

24. Maria Fernanda: É em relação ao que você falou que a gente trouxe uma peça de crítica aos PCNs. Não, a gente trouxe algumas questões pra serem refletidas. A gente não tá criticando os PCNs, algumas coisas a gente tá refletindo.

25. Tatiane: É que em alguns lugares que a gente apresenta assim... Aqui, parece que vocês conhecem bem, lêem, leram pelo menos alguma coisa... Tem muita gente que não sem o que é, entendeu? E, a gente estudando na faculdade, sabendo que é uma coisa importante, a gente tem o intuito também de levar a ... vontade de outros professores estarem conhecendo, lendo.

26. Valéria: Eu vou fazer só uma colocação rápida. Talvez, seja uma metáfora radical, mas eu sinto como se a profissão de professor é como se nós fôssemos atiradores de elite que treinamos, é... e alvos parados. Aí, a gente sai pra fora, os alvos se mexem.

27. Coord.: Interessante a metáfora, né. Um barato essa metáfora, Valéria! Que barato! Vamo(sic) passar aqui...

28. Professora 8: Olha, eu discordo do colega quando ele viu uma crítica aos PCNs. Eu não enxerguei isso. Eu enxerguei isso como uma crítica pra professores que ficam naquela metodologia antiquíssima, que se recusam a estudar, a melhorar, a pesquisar, a refletir. Porque não há crítica ao PCN. PCN veio a dar muita ajuda ao professor. Só que logicamente ele tem que adaptar, tá.

29. Coord.: quando você falarem nesse microfone vocês podem falar assim e, não assim? Tá, ok? {risos} Porque daí ele pega o som assim.

30. Professora 9: Eu concordo com a professora, lá. Essa peça foi, realmente, uma reflexão. [Incompreensível] Eu sou coordenadora do noturno de uma escola de periferia. É..., graças a Deus a escola não chegou ainda a esse ponto, a que eu já vi, né. Só que eu vejo o seguinte; nós aqui, professores de língua inglesa, temos o privilégio de trabalharmos com a Cultura Inglesa e com a PUC. E, eu falava até para os meus alunos [incompreensível] nós temos um... privilégio ... gostaria que tivéssemos um trabalho com todas as disciplinas, porque a reflexão que nós temos com a PUC é maravilhosa: Olha, só o que eu faço com a sala de aula de língua inglesa. Então, eu volto a colocar, o professor tem que [incompreensível]tem que ser capacitado. Nós temos alunos recém-formados na escola, professores de 20, 30 anos, 15 anos. E todos pedem a mesma coisa: nós precisamos nos organizar.

31. Coord.: Existem várias questões da peça, inclusive a gente pensou em trazer uma folha dos temas, por exemplo, dos PCNs que a gente coloca na peça. Vocês viram questões de elitismo, é de... em termos de línguas. Será que vocês não poderiam trazer, talvez, é... um pouco a questão [um ruído] a essas questões que vocês notaram? Tá?

32. Professora 10.: Bom dia, pessoal! Eu achei muito interessante a peça, tirando até a questão do estereótipo do professor. Mas, tem uma fala maravilhosa, muito solitária, aí, desesperada, que eu acho que é a fala que necessita o nosso país, que é a questão do conhecimento. Tem uma [incompreensível] que falava : _ "Mas, [incompreensível] pra buscar o conhecimento. Eu acho que é precisa estar discutindo agora, na questão da proposta.

33. Coord.: Melissa, você gostaria de falar alguma coisa? Por que acho que você tirou essa fala de algum lugar que você pensou?

34. Melissa: Ah... de algum lugar? De... da minha experiência mesmo, como aluna, como GENTE, melhor ainda. É, eu sinto... sempre... eu tive uma formação em escola particular e, mesmo em escola particular é tem toda a problemática também, tem esses estereótipos, também. Eu sempre senti uma coisa na minha formação, no meu... no decorrer do meu estudo: a falta de conhecimento. Sempre foi feita, ficou enfocado a questão de transmissão de informação e, não formação, eu sinto essa... Eu quando eu falo em conhecimento também, dentro da personagem, ela tá muito confusa sobre o que seja conhecimento. Mas, a

minha necessidade é o que seja formação mesmo. E é o que eu penso. E, eu me vejo como uma professora pré-serviço, muito preocupada com a questão da formação e o que eu posso fazer pra TENTAR chegar a isso. E, discussão em grupo e, eu também, valorizo demais o grupo, não sei viver sem grupo. Sem tá discutindo, esse grupo aqui tem uma importância muito grande na minha vida. Eu tenho aprendido muito. Eu tenho muita crise dentro do curso de Letras. Já tive momentos de falar: quero mandar tudo isso pro inferno, eu não acredito na educação, é a mesma baboseira, se fala tudo a mesma coisa. E as discussões, a troca com outras pessoas, eu tenho sido resgatada através do meu curso. E, levando comigo a minha gana, da vontade, desejo profundo de ter conhecimento e de levar aquela formação mesmo.

35. Coord.: Obrigado, Melissa. Tem outra pessoa aqui... Ah., interessante você pensar que quando a gente monta um espetáculo {acaba o lado A da fita}

36. LADO B

37. Professor 11: [o início da fala foi perdido] (...) formar um grupo de reféns e, de alguma forma reivindicar alguma recuperação das nossas faculdades, porque foi falada a questão do 1°, 2°, 3°, 4° anos ... Todos nós que estamos aqui somos formadas e, não somos formadas em qualquer faculdade. Nós somos formadas em faculdade que, de alguma forma, tiveram sua aprovação no MEC. E, o que nós estamos fazendo para que uma reestruturação acadêmica? Quer dizer, nós estamos aqui, um grupo de refém, procurando fazer alguma coisa, mas [incompreensível] vocês estão dentro. A peça de vocês ela tem um papel fundamental. E, aí eu vou fazer uma pergunta: dentro da faculdade de vocês, aquelas pessoas que deveriam assistir a peça, eles assistiram a peça? Esses políticos assistiram a peça? (aplausos). Eu acho que, de alguma forma, o projeto, ele existe. Hoje, nós temos engajados no projeto mais de 2000 professores, e ontem, eu estava ouvindo [incompreensível] na PUC, no 3°, semestre, da PUC. E, foi interessante porque minha orientadora perguntou assim: “Pergunte no seu grupo de professores que dão aula com você, quantos professores de inglês têm na escola de cada um deles”. Eu esperava que viesse assim, “Ah, na minha escola tem um dois professores de inglês.” Quando eu peguei o questionário havia 8, 9, 12 em cada escola. Claro que havia escola que havia um ou dois, mas a média da classe foi média 6, de 6 professores. Quer dizer, mas desses 6 professores, um deles está engajado no projeto. Tem um única escola onde há 2 professores. Mas, a questão é o fator multiplicador de cada um de nós e... de alguma forma... a gente precisa [incompreensível] começar a agilizar: eu não sei como fazer isso? [incompreensível] no grupo a gente pensa melhor como a gente poderia estar alcançando aquele que tem o poder de estar reestruturando a nossa formação. E, como (voz de fundo). Como? (responde para alguém) Nós estamos lutando para alguma coisa que ... é claro... nós temos nossos [incompreensível] muitas coisas acontecem. Mas, uma coisa que ficou permeada na fala de muitos aqui é: A NOSSA FORMAÇÃO, nós não fomos preparados por isso. Essa questão de como lidar com os Parâmetros Curriculares Nacionais, de que maneira isso tem sido tratado nas universidades/ a formação do professor... Voltando a Valéria e a sua maravilhosa metáfora do “atirador de elite”... Então, na faculdade os nossos alvos, os nossos alunos são o quê? Alvos parados? Não são! A gente não tem na nossa formação, [incompreensível]. (voz de fundo).

38. Professora 12: Eu só gostaria de discordar um pouquinho da metáfora porque em momento algum eu me sinto atiradora de elite, muitas vezes, eu me sinto alvo da elite e da não-elite. Mas, ah... eu só gostaria de acrescentar uma coisinha, eu não quis interromper a Cris, mas alguma coisa que ficou meio engasgada desde o momento que vocês terminaram a apresentação, depois nas falas do pessoal daqui... é que parece... Lógico, o propósito e da gente estar refletindo é estar vendo a partir das caricaturas que vocês apresentaram pra gente a nossa prática, a nossa realidade e estar refletindo a partir daí. Mas, parece que a gente tem uma tendência meio... masoquista, talvez, de refletir ou de observar ou de prestar a atenção mais pra aquilo que é negativo, que é pesado, que é difícil... E, eu gostaria que a gente pensasse também que apesar de todas as dificuldades, nós fazemos muita coisa certa, nós conseguimos atingir nossos objetivos com muitos dos nossos alunos. E, eu acho que também precisa refletir a respeito daquilo que dá certo, porque é isso que dá ânimo. Senão nós vamos continuar nesses discursos de depressão, de desesperança. Eu acho que é importante também levantar a bola e pensar: Não, acho que a gente dá umas cortadas muito boas, também.(aplausos)

39. Professora 11: Só pra terminar eu queria dizer que voltando `a metáfora do refém, quando eu disse fugir, eu disse fugir pra se integrar, se unir e... tentar nós uma comunidade de revolução escolar aqui.

40. Coord.: como que nós estamos com o horário? Onze e quinze, gente? Meio dia nós acabamos? Valéria, você quer fazer uma colocação?

41. Melissa: Numa das apresentações eu faço um quadro muito rápido de uma diretora quando vem eu e a Tatiana a frente que é uma passagem boa dentro dessa apresentação, mas que não é destacada. Então, numa das apresentações, eu perguntei se alguém notou essa passagem, aí virou uma professora e disse: “_ O que é bom já está feito. Nós devemos nos preocupar com aquilo que não está.” Eu fiquei (riso) é inconformada, é sei-lá... Me deu ... Fiquei frustrada aquele dia. E, muito brava ela estava, com toda a crítica com todo o enfoque à coisa negativa. Mas, aquilo que ela estava querendo, ela não concordou, não gostou. Ela fez um comentário de não ter gostado. Mas, estava preso aquilo, nem por um momento... E, é difícil notar as coisas boas... Eu, não sei, dentro e, tanto fora eu vejo muito coisa boa dentro da nossa peça. Porque eu parto daquilo que não tá bom, pra refletir aquilo que pode ser melhor. E, não ficar preso aquilo mesmo que só tá ruim. Será que fui confusa, eu falei, falei não falei nada, né?(risos) Mas, é isso, eu queria só completar, eu fico muito mais presa às coisas boas. Parece que não tem aqui, mas é isso. Mas, tem e muito.

42. Valéria: ela havia perguntado, no início se as pessoas que deviam assistir a peça foram e tal, né? E, me corrijam, se eu estiver errada, porque eu quero muito estar: os alunos foram.(risos) Pelo menos os alunos foram.

43. Coord.: Alguns professores foram, né? E,...

44. Junior: A maioria saiu no meio da peça.

45. Coord.: Muita gente saiu da peça. Não fizeram parte das discussões, tá ok? É interessante saber a posição deles em relação aos professores também. Muitos professores encaram isso como uma crítica: Vocês estão falando muito mal de professores, vocês estão agredindo nós (sic) e, tudo mais. Eu acho que foi recapitulado, foram recapitulados conceitos e imagens de professores aí, que estão aí! Tem muito uma questão de estereótipo também gente, se pareceu (sic), isso é um problemaessas pessoas não são atores e atrizes, tá ok. Existe um...precisa Ter um certo treinamento pra produzir isso, senão... Vocês não viram tanta realidade em termos de interpretação, escorregou pra área do estereótipo mesmo porque o estereótipo é muito fácil. É a primeira coisa que um ator que não é profissional, vai correr para o estereótipo. Você viram os estereótipo tem uma questão técnica aqui dentro também. Se der mais uns dois três anos assim, talvez, a gente possa trabalhar a questão de interpretação e daí ir saindo desse estereótipo “avozinha”, dá pra entender? Existe uma questão técnica de produção, aqui também e, sai o comico, por exemplo, a pedagoga com aquela voz dela, o jeito que ela faz, ela exagera. Ela vai pro exagero, pra caricatura, mesmo. Tá. Ceis (sic) tão cansados? Não?

46. Professora 13: Acho que nós professores, a gente não percebe o quanto a gente é um diferente do outro e, os alunos são uns diferentes dos outros. Então, aí são colocadas situações de alunos diferentes e de professores também diferentes. Às vezes, a gente não conhece trabalhar um COM O OUTRO, dentro de cada um [incompreensível] Um não consegue ouvir o outro, porque um pensa desta maneira, o outro daquela maneira. A gente tem os PCNs aí pra serem usados como a gente, né... tem disponibilidade dentro da nossa escola. Eu achei interessante até anotei, uma das meninas que diz assim: A escola não é o

único lugar para a prática educativa. E, eu acho assim, alguns colegas, eles devem entender isso porque quando a gente transforma nossa sala de aula de outra maneira, alguns colegas não conseguem perceber e, acham que a gente vai a alguns lugares pra passeio, prá... né. E a nossa prática de aula, eu acho que não é só a sala de aula. Quanto à língua inglesa, é difícil. Então, eu tento da minha maneira, o quanto o inglês está na nossa vida, no nosso dia a dia, o quanto a gente tá percebendo essas pequenas coisas. E, esses problemas todos de violência existem, mas a minha professora que eu vi pela primeira vez que é a ... Eu já esqueci o nome dela, a nossa monitora. Ela chegou a colocar como aproveitar a fala daquela violência dentro daquela aula que eu estava usando. Eu tenho problema de violência, mas quando eu trago o aluno pra mim de alguma maneira, e transformo essa minha aula, ele modifica, ele gosta de vir a aula. Ele tem os problemas dele, vai ser muito difícil pra gente estar sanando, mas eu acho que como educador, eu acredito, eles acreditam, eu acreditei desde que eu estudava, que já faz tempo. E, com certeza, eu tenho mudado depois que eu entrei pra Cultura Inglesa, né. Então...

47. Coord.: Obrigado, você mencionou a questão das diferenças... A parte dos índios, vocês viram essa parte onde... Vocês viram a questão da educação? Não sei se deu pra compreender direitinho... O que que é educação quando você faz uma mudança de culturas, né. Pro índio, de repente, a educação era caçar, pescar, falar línguas... Ceis(sic) lembram dessa parte? E, daí colocam esse questionamento: o que que é importante ensinar? Que conteúdo ensinar? O que que é essa educação, se prá índio é diferente, né? E, ainda o índio diz: “_Então, mande um dos brancos pra gente que a gente vai ensinar, o que é que tem que ser ensinado.”

48.

Professora

14: Eu gostaria de complementar a fala da nossa colega ali, a questão da gente aproveitar o que acontece na sala de aula. Se é que a gente ainda possa refletir sobre o assunto e, sair de lá tentando salvar as pessoas, não só a vida, mas pensando um pouco nos atos, no que está sendo feito. Questão de vinte dias atrás mais ou menos, né Fernanda? Eu estava dando aula em uma sala que surgiu o problema da questão do bendito tempo presente. Eles haviam escrito, lá um texto e muitos não colocaram não lembraram, e eu como boa professora de inglês, fui lá gramática, falar direitinho que teria o diferenciador da 3ª pessoa, aquela coisa. E, uma garota enquanto eu estava colocando na lousa o quadro sinóptico, chegou uma aluna perto de mim e disse: _ Professora, eu vou pedir pra senhora pra sair, mas nós vamos sair uma denúncia muito grave. Saíram as duas, eu continuei dizendo [incompreensível] tá. Voltaram as duas, copiaram o quadro sinóptico. De repente, eu passei assim nas mesas, eles estavam fazendo os exercícios de aplicação, entrou um aluno que eu já conhecia desde o ano passado que nunca demonstrou revolta, que nunca foi diferente e disse: Agora fulano aí aprender o que é bater na cara de um homem. E, aí foi simples, ele estava com arma na mão e ia matar o namorado de uma das garotas. Na hora o representante da sala levantou e falou assim: é sério. A menina já começou a desmaiar etc... Corremos lá fora e pedimos a alguém: chama lá o coordenador, o diretor, todo mundo... Corri pro lado da onde tava o menino, não tava entendendo nada do tanto que a menina chorava na sala. Mas, é porque o namorado tava na outra sala, então depois que a história passou, passou vírgula, tinha cinco ou seis fora da sala de aula e a metade sentada na sala de aula com olhos desse tamanho. Todo mundo parado olhando. A diretora e o coordenador foram continuar o caso lá, que eu também não sabia que tinha isso tudo, que a hora que aconteceu a ameaça do revólver... E eu voltei pra sala de aula e a hora que eu voltei disse: _ Gente, não dá pra falar no tempo presente hoje, né? Vamos discutir sobre a questão da violência. Eles falaram coisas em português, interessante frisar isso que em português discutiam porque eles estavam em grupo fazendo os exercícios, discutiram aí eu falei vamos fazer uma coisa, vamos deixar para a escola em inglês a nossa mensagem sobre a violência? Vocês precisam de ver o que saiu, eles não estavam sabendo por o s na terceira pessoa do tempo presente as mensagens em inglês saíam e s aulas posters estrados nós fomos lá porque nós fomos passar esta mensagem para a escola então depois de uns 15 dia me trouxeram as mensagens ilustradas então eu tive que parar então deu para aproveitar algo que era um revólver que um queria matar o outro dentro da sala de aula, tá?

coord: As escolas estão lugar de violência enorme em todo o mundo inclusive, não é só aqui, vocês estão vendo nos Estados Unidos né, aonde foi o lugar lá na Inglaterra, também agora, Alemanha.

Professora 15: Pessoal, desculpa, eu vou falar de novo, olha lembrei de uma coisa muito importante, nós não trabalhamos só PCNs nós somos um conjunto e por esses problemas todos que acontecem na escola nós estamos esquecendo de falar para os donos dos porcos também, não pode esquecer do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente. Nós estamos tendo funções que não são nossas, o ECA tá aí, inclusive no Tucuruvi eu trabalho no Silva Jardim, do lado da prefeitura, lá tá o ECA. Então nós estamos tendo problema assim, de aluno eu não sei tá acontecendo com todo mundo, mas ele está perdendo a identidade do que é escola tá; noção de horário, de regras... E, foi interpretado muito mal o Eca...Então, acha que posso tudo, aí, não posso por a mão, aí porque, tudo bem nós temos deveres, tem que ser trabalhados. O curso da PUC ajuda muito os professores de inglês, principalmente, essa a minha última aula, qual que é o meu objetivo como professora de inglês? Como vou trabalhar a transversalidade, que jeito vou trabalhar a transversalidade, que jeito vou trabalhar a cidadania? É em português, então eu tenho que resgatar para a minha aula de inglês, agora quando surgem esses problemas fora da sala, tá na hora de a gente redirecionar, tem o ECA para fazer esse povo trabalhar, teve eleições, começar a distribuir trabalhos entre os professores, quem que seria mais indicado para trabalhar ECA, discutir o quê, o que é escola... pais que estão jogando os alunos na escola. Eu já falei em determinada escola, aqui não é creche, você joga, aqui tem que dar comida, tem que dar banho e depois vocês volta para buscar, não é assim, escola o pai faz parte da educação do aluno, se o pai não vai na escola porque chamo de problema: cadê esse pai? tá trabalhando? Ah, não?! Esse aonde esse pai está? Chama o responsável; joga para o conselho Tutelar, é problema do conselho Tutelar ir lá casa desse pai e trazer esse pai para a escola, é função deles também, nós temos que saber trabalhar em conjunto, nós não somos um órgão, tem vários órgãos a favor da educação, então a gente tem que parar de trabalhar sozinhos, é isso que nós temos que fazer, nós estamos pegando muitas funções que não são nossas e resgatar qual que é nosso objetivo, como trabalhar os parâmetros, qual é a nossa posição de professor, as vezes a gente acaba sendo psicólogo. Eu não escolhi psicologia e aí, eu acabo caindo em depressão, eu não sou psicólogo, eu vou encaminhar, eu vou preencher um monte de folhas... Olha esse aluno está precisando de um trabalho psicológico, mas cadê o diretor que não manda esse indivíduo para realmente um trabalho psicológico?

Coord: Mais alguma coisa gente? Não? Vamos acabando. Existe algum professor que quer fazer alguma pergunta, do modo que foi colocado, fazer uma reflexão? A professora Antonieta, trabalhou na preparação dos Parâmetros Curriculares Nacionais então, é interessante ouvi-la um pouquinho.

Antonieta: Mas, eu não vou falar desses Parâmetros, não. Eu queria chamar a atenção para um dos pontos que foram levantados, hoje, que me tocaram mais de perto e, que eu ah... gostaria de ressaltar um pouco. Algumas coisas que vieram das falas mesmo e da própria peça e depois, da discussão, né. Vou começar por uma coisa que tá aqui em último lugar. Uma das professoras disse que: “tudo que aprendi é pouco”. Aí, entra a questão do conhecimento, né. Essa questão de a gente pensar; há uma tentação muito grande, né: se eu soubesse mais, eu poderia resolver melhor o problema. Não é por aí. Eu acho que não é por aí. CLARO que a gente tem que adquirir conhecimento cada vez mais, aumentar a nossa experiência. Mas, não é um conhecimento estático, assim... parado, né, logo o exemplo tá no livro, vou lá e busco. Não, é conhecimento que vem da experiência, que vocês estavam tentando colocar tão

bem aí na peça, né? É a vivência, aquilo que acontece, é aquilo que vai pela reflexão, vai me ... dar mais conhecimento. Claro, amparado ah... alicerçado, né... sustentado por conhecimento que é desenvolvido em outras instâncias por pesquisas, em outros lugares. Mas, eu acho que é uma questão pra gente refletir, é importante, não é? Conhecimento que não é só informação, né. Alguém falou que não é só informação é formação, também. Acho que o conhecimento vem da formação. Eu acho que de toda essa reflexão que nós tivemos aqui... a questão [tosse] mais ah... sobressai é a questão da formação do professor. Como uma pessoa que neste momento da minha vida estou mais dentro da universidade, do que da escola mesmo, como prática, como experiência direta, ah... eu vejo a fala... é Valéria, né?, da metáfora que a Valéria usou dos atiradores de elite, que atiram em alvos parados, eu interpretei um pouquinho diferente da Maximina. Eu tô vendo o nosso grande problema da universidade, né. Nós preparamos as pessoas, os futuros professores, de uma maneira, da... [incompreensível] na base do conhecimento, dando conhecimento, mas nós colocamos esses professores no que é o Paulo Freire chamava de “arena”, na arena de contradições, que é a sala de aula. Eu estive nesse lugar, não tô mais, tô numa arena diferente, agora. Mas, eu posso entender muito bem essa questão, né. É ... um vazio mesmo que fica entre aquilo que a universidade faz, principalmente, nos cursos de formação de professores...nos cursos de prática de ensino, a licenciatura, de um modo geral, né ... e a realidade para a qual essas pessoas estão sendo preparadas. E, eu acho que deve fazer parte disso, discordo um pouquinho lá da colega que disse: não, o professor está sendo chamado a desempenhar papéis para os quais ele não está preparado, mas eu não vejo como evitar isto, neste momento. A situação se deteriorou de tal maneira que eu acho que essa é uma coisa inevitável agora. Nós precisamos disso. No tempo em que eu estava na escola, já passam muitas décadas desse tempo, o professor não tinha que encarar nenhum aluno que entrasse com revólver na escola. Isso não existia! Era uma coisa completamente fora. Então, tudo bem aquela preparação dele estava adequada para realidade que ele iria enfrentar. Mais, hoje nós temos essa realidade. Claro, nós não gostamos dela, mas nós não podemos esquecer que ela existe, né. Claro que o professor tem muita dificuldade... Eu acho que a Ana Maria teve uma presença de espírito e uma formação que ajudou a tomar a atitude que ela tomou com aqueles alunos, lá, transformando uma experiência de grande... muito problemática numa experiência educativa né, foi isso que aconteceu. De um fato terrível dentro de uma sala de aula, ela conseguiu uma experiência educativa. E, ela percebeu, agora não é o momento de continuar a estudar o Present Simple, em inglês, né. Um outro professor menos reflexivo, menos preparado diria:” – Muito bem, agora acabou, é problema, mas continuar pra nossa aula!” Poderia acontecer isso, facilmente, poderia acontecer, mas eu acho que é esse jogo de cintura, né que nós precisamos Ter. Não é só não resolver a coisa: “ah, isso não é da minha alçada, vá pra outro canto!” Não pode, né. Acho que não é por aí. então, a grande questão fica muito clara aqui eu acho que a peça de vocês mostra bem, é essa questão da formação do professor que é limitada. E ela não tá preparando para a realidade. Então, talvez, nós estamos fazendo um trabalho... O trabalho de vocês é muito importante, porque vocês ainda não estão, vamos dizer, na arena das grandes contradições, e dos grandes problemas. Vocês estão se preparando pra isso. Então, a [incomp.] é fundamental, uma maravilha, se houvesse outros núcleos como esses, que faz esse tipo de trabalho. Aí, nós vamos ter professores que quando, realmente, vão pra ativa depois que saíram da universidade, estão preparados e têm uma cabeça diferente, né. Eles têm uma outra compreensão dos problemas, eu acho isso fundamental. Agora, a questão dos PCNs que eu falei que não ia falar, como co-autora eu tenho alguma responsabilidade, né. O que tá lá e, vocês deixaram isso claro; Parâmetro não é modelo, não é lei, não é nada disso. Parâmetro é alguma coisa na qual eu vou me pautar se eu quiser. Houve uma falha muito grande, que foi não haver um programa equivalente que foi montado para a elaboração dos PCNs para discutir com as pessoas que vão usar. Então, não um programa de formação de professores que tomasse os PCNs por base, que discutisse os PCNs, que estudasse os PCNs.

Coord: Vamos acabando gente?

Nome do arquivo: Dissertação - versão 3 pós-qualificação.doc
Pasta: C:\Cathedra\01_colaboradores\MARINHO, B.R
Modelo: C:\Documents and Settings\Administrador\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: Bruna Ramos Marinho
Assunto:
Autor: Bruna
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 14/03/2005 11:12
Número de alterações: 2
Última gravação: 14/03/2005 11:12
Gravado por: CGB
Tempo total de edição: 1 Minuto
Última impressão: 14/03/2005 11:16
Como a última impressão
Número de páginas: 148
Número de palavras: 45.280 (aprox.)
Número de caracteres: 258.101 (aprox.)