



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

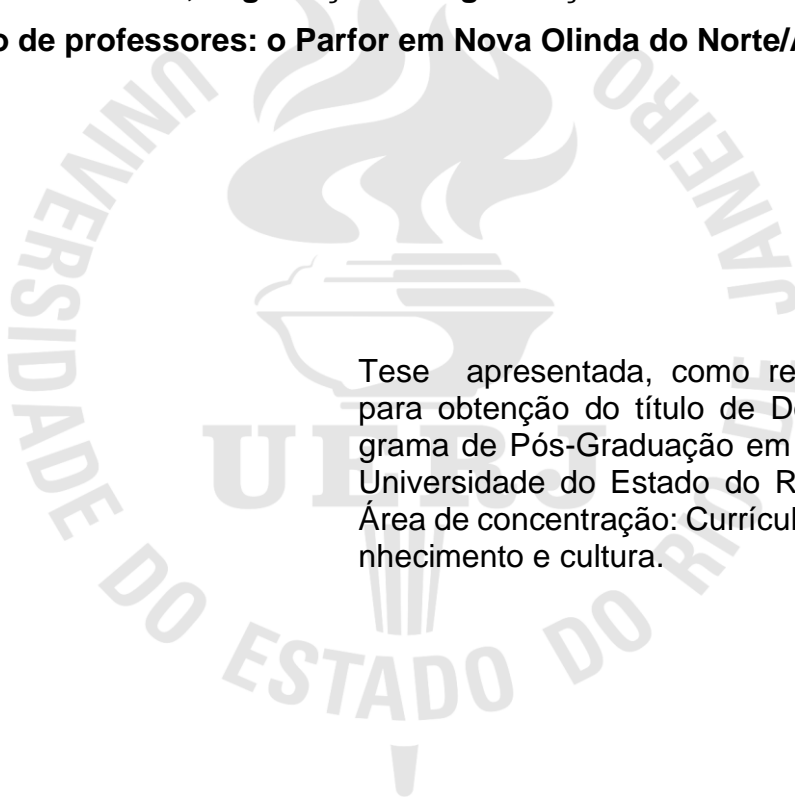
Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM

Rio de Janeiro

2022

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M929 Moura, Maria Edeluza Ferreira Pinto de.
Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM / Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura. – 2022.
175 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 28 de março de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Veronica Borges
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a. Neide Cavalcante Guedes
Universidade Federal de Pernambuco

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus alunos do curso de Pedagogia/Parfor/UEA em Nova Olinda do Norte que significaram intensamente minha existência com nossas experiências na formação de professores, e com essas experiências fomos movimentando nossos contextos trazendo à tona nossas vozes no desenvolvimento desta pesquisa: Graziella, Letícia, Paulo, Nilton, Débora, Nelito, Valdenice, Aldenira, Clenilde, Deuzinéia, Fabiane, Ítalo, Joelle, Mara, Raimundo Bernardo, Valdina, Sidmara, Neuza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente pela vida e por me proporcionar as experiências vividas sem soltar a minha mão.

Aos meus amados pais, Domício (in memoriam) e Abigail Pinto, pelo amor e ensinamentos de valores que tanto têm me ajudado a viver. Pelo apoio, incentivo e palavras de coragem para que eu seguisse meus sonhos. Pelo sorriso e afagoso abraço nas recepções a cada retorno para casa. Quanta saudade! Serei eternamente agradecida!

A todos os meus sete irmãos, pelos incentivos que cada um, a seu modo, sempre manifestaram com carinho e respeito a mim como irmã e na mulher que tenho me tornado.

À linda e amada família que constituí: Edilberto, meu marido, companheiro, amigo e parceiro na vida, que, junto com nossas filhas, Maria Sofia e Maria Helena (pedacinhos de nós dois) me deram a medida certa de amor, carinho e compreensão tão preciosos para ganhar forças e seguir na jornada.

À minha orientadora, professora Rita de Cássia Frangella, pelo acolhimento humano e sincero, pelos momentos de crescimento e paz proporcionados em nossas conversas a cada encontro de angústia, alegria e cansaço e que, mesmo passando por momentos difíceis, soube dividir o seu melhor, aprendido com Vera Lúcia.

Ao ProPEd/UERJ, pela experiência vivida de encontros e crescimento que jamais imaginava viver neste outro grande Rio. Levarei sempre em minha memória as pessoas, os sons, as cores que adorava observar na dinâmica séria de uma das maiores universidades públicas do Brasil. “Amo o ProPEd!”.

Aos professores que tive o prazer de conhecer e com quem tenho caminhado nas reflexões que me mobilizam – Rita Frangella, Elizabeth Macedo, Talita Vidal, Alice Lopes, Rosanne Dias, Verônica Borges, Guilherme Lemos, Siomara Borba, Raquel Goulart, Isabel Ortigão – citando aqueles com quem tive maior contato, além daqueles com os quais indiretamente tive a alegria de me relacionar no processo de doutoramento.

Aos amigos e parceiros do grupo de pesquisa, que, sem saber ou sabendo, me ajudaram nas discussões e buscas por questões infindáveis para as quais aprendi, na

contingência com eles, a encontrar respostas provisórias com incessantes significações. Muito obrigada, grupo lindo!

À Universidade do Estado do Amazonas, pelas oportunidades criadas mediante inúmeras ações que proporcionam processos de melhor qualificação profissional, dentre elas o Dinter em Educação, na parceria UEA/UERJ.

À Coordenação do Dinter na UEA, que com seriedade, ética e compromisso com a formação, soube operacionalizar da melhor maneira possível essa experiência.

Aos colegas professores da UEA parceiros no Dinter, que também participaram dessa caminhada em busca de suas qualificações. Tenho certeza de que o esforço, as renúncias e a dedicação fizeram parte de nossas vidas e que agora ganham um novo sabor.

À Coordenação Geral do Parfor/UEA e à Coordenação do Curso de Pedagogia/Parfor, pela ajuda na socialização das informações solicitadas.

Ao núcleo da UEA em Nova Olinda do Norte, pela abertura e pelo apoio com informações e logística no processo da pesquisa.

Aos meus pares, professores/alunos e hoje amigos que fiz no Parfor em Nova Olinda do Norte, pela generosidade em dividir seus saberes.

O que tu viste amargo,
Doloroso,
Difícil,
O que tu viste breve,
O que tu viste inútil
Foi o que viram os teus olhos humanos,
Esquecidos [...]
Enganados[...]
No momento da tua renúncia
Estende sobre a vida
Os teus olhos
E tu verás o que vias:
Mas tu verás melhor.

Cecília Meireles

RESUMO

MOURA, Maria Edeluza Ferreira Pinto de. *Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Parfor em Nova Olinda do Norte/AM*. 2022. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente tese de doutorado em educação apresenta estudo realizado com/na formação de professores cujo objetivo principal é problematizar o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) e o Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), observando a construção discursiva produzida nas enunciações culturais dessa formação em serviço em que diferentes contextos se encontram e se hibridizam na produção curricular dando sentidos outros para além dos esperados na proposta de formação. A questão movente que norteia a pesquisa tenta problematizar como se dão as articulações discursivas nas tensões entre demandas locais da política de formação de professores e a perspectiva de formação pactuada no currículo de formação de professores Parfor/UEA. Defende-se a tese de que o currículo é um processo de enunciação cultural que se constrói em uma tensão ambivalente de significações sempre contingentes, entre-lugar de processos híbridos não sendo possível fixar uma identidade docente para/na formação de professores. O estudo foi realizado em um dos municípios do estado do Amazonas onde ocorre o curso de Pedagogia e busca nas experiências vividas no estágio supervisionado em diferentes contextos de investigação, compreender o processo de produção curricular incitado no e pelo Parfor. A pesquisa se assenta em uma perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, observando a perspectiva de cultura e diferença discutida por Homi Bhabha e outros autores, bem como a de currículo como enunciação cultural discutida por Macedo, Lopes, Frangella e outros. Trata-se de pesquisa qualitativa que relacionada à pesquisa autobiográfica em chave pós-estrutural, argumenta acerca da produção curricular como processo alteritário de visibilidade do outro em um movimento cultural que se constrói nos espaços intersticiais da formação. Entende-se que problematizar o Parfor, enquanto política curricular de formação através do curso de Pedagogia, implica operar na tradução, sempre contingente, do fluxo dessa política como possibilidade de diálogo com e na diferença, na defesa de não haver norma absoluta que não seja perturbada e interrompida assim como a impossibilidade da formação de professores como prescrição de uma identidade docente fixada.

Palavras-chave: Cultura. Diferença. Formação de Professores. Amazônia.

ABSTRACT

MOURA, Maria Edeluza Ferreira Pinto de. *Between rivers and forests, negotiations, and meanings in the teacher training curriculum: the Parfor in Nova Olinda do Norte/AM, Brazil*. 2022. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This PhD dissertation in Education presents a study on the training of teachers in Northern Brazil. The research addresses the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Parfor) and the Pedagogy major at the University of the State of Amazonas (UEA). The study observes the discourse produced in the cultural enunciations of this in-service training, where different contexts meet and hybridize in the curricular production, creating meanings other than those expected in the training proposal. The research questions how discursive articulations occur in tensions between the local demands of the teacher training policy and the training perspective agreed upon in the Parfor/UEA teacher training curriculum. This research contends that the curriculum is a process of cultural enunciation built within an ambivalent tension of ever-contingent meanings, in-between hybrid processes. Therefore, a teaching identity for/in teacher training cannot be established. The study was conducted in the Brazilian state of Amazonas, in a city that hosts the Pedagogy major, seeking to understand the curricular production process encouraged in and by Parfor, in supervised internship experiences in different research contexts. The research operates under a post-structural, post-colonial framework, incorporating the perspective of culture and difference discussed by Homi Bhabha and other scholars, as well as the view of the curriculum as a cultural enunciation discussed by Macedo, Lopes, Frangella, and others. This qualitative, autobiographical, post-structural research addresses curricular production as a process of alterity related to the visibility of the other in a cultural movement built upon the interstitial spaces of training. The study understands that problematizing Parfor, as a curricular training policy through the Pedagogy major, implies operating in the ever-contingent translation of the flow of this policy as a possibility of dialogue with and in difference, in the absence of an absolute norm that is never disturbed or interrupted, as well as the impossibility of teacher training as a prescription for a fixed teaching identity.

Keywords: Culture. Difference. Teacher Training. Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa geopolítico da Região Norte - vias fluviais.....	19
Quadro 1 - Trabalhos produzidos sobre o Parfor em Programas de Pós-graduação no Brasil	38
Figura 2 - Atuação da UEA com a oferta de cursos do Parfor no Estado do Amazonas	84
Figura 3 - Municípios do Estado do Amazonas em que a UEA oferece turmas de Pedagogia pelo Parfor.....	86
Figura 4 - Localização geográfica do município de Nova Olinda do Norte no Brasil	90
Figura 5 - Localização do município de Nova Olinda do Norte do Estado do Amazonas em relação a Manaus	91
Gráfico 1 - Comunidades onde os professores-alunos atuam	92
Figura 6 - Localização das escolas campo de estágio	122
Figura 7 - Áreas protegidas no município de Nova Olinda do Norte.....	125

LISTA DE FOTOS/IMAGENS

Fotos 1 e 2 –	Toldo de entrada no núcleo da UEA em Nova Olinda do Norte e porta de entrada para acesso ao prédio e salas de aula	102
Fotos 3 e 4 –	Hall de entrada.....	103
Foto 5 –	Corredor de acesso às salas de aula.....	103
Fotos 6, 7, 8 e 9 –	Comércio flutuante nas margens do Rio Madeira, atravessamento e comunicação entre dois rios ou de um rio com um lago em caminhos alternativos por entre as árvores, chamados de “furos”, em período de baixa dos rios – vazante.....	105
Fotos 10 e 11 –	Professora em deslocamento da comunidade para a UEA, para participar das aulas e frente de uma comunidade ribeirinha às margens do Rio Madeira.....	106
Foto 12 –	Alunos com uniformes unificados nos primeiros dias de aula e que modificam suas diferentes cores no decorrer das aulas.....	107
Fotos 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 –	Textos escritos pelos alunos da turma. As setas em vermelho destacam os desenhos nas margens do texto percebidos após várias leituras.....	110
Foto 20 –	Naufrágio com os alunos no término da disciplina Currículo.....	114
Foto 21 -	Resgate dos alunos da turma de Pedagogia.....	114
Foto 22 –	Experiências no estágio: encontro com as mulheres artesãs em uma escola indígena.....	137
Foto 23 –	Experiências no estágio: momento com as crianças manipulando as palhas para a confecção do trançado	138
Foto 24 –	Vivências no estágio: socialização da atividade do estágio para com a comunidade.....	139
Foto 25 –	Vivências no estágio: atividade realizada por uma aluna no desenvolvimento da coordenação motora.....	139

Fotos 26 e 27 –	Vivências no estágio: atividade de desenho livre com as crianças em uma escola indígena.....	140
Foto 28 –	Experiência no estágio em uma escola.....	142
Foto 29 –	Roda de conversa e diálogo com os professores.....	143
Foto 30 –	Registro das ações em uma escola ribeirinha	153
Foto 31 –	Transporte e saída de professores para a entrega das atividades	154
Foto 32 –	Experiências no estágio: escaladas para entrega de atividades remotas.....	154
Foto 33 –	Experiências no estágio: acompanhamento de “aulas remotas” em comunidades.....	155
Foto 34 –	Experiência de conversa com a gestão da escola sobre as dificuldades com as “aulas remotas”.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Agência de Desenvolvimento da Amazônia
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação de Professores
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSUNIV	Conselho Universitário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRM	Caderno de Registros e Memórias
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores para o Ensino Básico
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIM	Polo Industrial de Manaus
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAR	Programa de Formação de Professores
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEDUC-AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	POR ENTRE RIOS E FLORESTAS, CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA - UM CAMINHO, UMA INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Trajetória pessoal/profissional na formulação das questões de pesquisa.....	16
1.2	Articulações discursivas em disputa nas políticas de formação de professores e a perspectiva do Parfor.....	25
1.3	Cultura e diferença e a problematização na formação de professores no Parfor/UEA.....	33
2	TESSITURA TEÓRICO-CONCEITUAL: CULTURA, DIFERENÇA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	42
2.1	A história das margens na Amazônia.....	42
2.2	As tessituras teóricas e a busca do encontro com e nas margens	51
2.3	No encontro/reencontro com as margens, a construção do currículo como espaço de negociação na formação de professores....	62
3	O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO... E/OU NAVEGANDO!? A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA.....	70
3.1	A UEA e seus contextos de formação no Parfor.....	82
3.2	A turma de Pedagogia/Parfor em Nova Olinda do Norte.....	90
4	RASTROS, NEGOCIAÇÕES E ENUNCIÇÕES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO/NO PARFOR.....	94
4.1	As significações e os sentidos na formação do/no curso de Pedagogia/Parfor.....	94
4.2	O estágio como caminho de negociações e produção cultural em contextos de florestas.....	115
4.3	“Aplicar é viver ou é a mesmice? Então vou mesmo é cantar e dançar!” - As experiências no Estágio I.....	135
4.4	A escrita dos memoriais – contradições, escapes e possibilidades.....	144
4.5	“Salas sem paredes”: as experiências no Estágio II.....	151

4.6	As rebeldias do Estágio III.....	156
	CONSIDERAÇÕES.....	160
	REFERÊNCIAS.....	168

1 POR ENTRE RIOS E FLORESTAS, CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA - UM CAMINHO, UMA INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória pessoal/profissional na formulação das questões de pesquisa

Trajetória pessoal, profissional e de pesquisa são questões que juntas podem ajudar a traduzir o interesse em problematizar um tema e ir em busca de respostas, sempre provisórias, sobre o que move esta pesquisa, que é a formação de professores e que pretende contribuir com discussões dela na Região Amazônica.

Nessa trajetória, desde 2001 tenho passado por experiências formativas em múltiplos contextos ribeirinhos na condição de professora no curso de Pedagogia, em princípio na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Santarém (hoje constituída como Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa) e, posteriormente, desde 2005, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

As experiências formativas me possibilitaram imergir no universo amazônico e ter maior abertura para a compreensão de singularidades em suas pluralidades instáveis e das diferentes maneiras percebíveis para mim, naquele momento, de construção de subjetividades nela presentes que também fazem parte da constituição do meu eu, de igual maneira complexo e instável.

As experiências docentes vividas nesses contextos desde o ano 2000 trazem à tona os rastros de minhas “aporias” – entendidas aqui no sentido derridiano, como experiências únicas, impossíveis de serem resolvidas e concluídas, pois não há um início e nem um fim de tal processo – que me faziam não só relembrar, mas significar com maior potência meu percurso na vida desde minha infância.

Minha atuação como professora/formadora nos cursos considerados especiais fora de sede ou de formação em massa no interior da Amazônia me permitiu indagações quanto aos sentidos produzidos nessa formação para mim e percebidos nos estudantes dos mais distantes municípios onde a universidade se faz presente. São pequenos municípios compostos por diferentes localidades/comunidades, de início no oeste do Estado do Pará e posteriormente na parte ocidental da Amazônia, mais especificamente no Estado do Amazonas.

Por entre os rios e as florestas, vários contextos se descortinavam, ora pelo desafio nas transposições didáticas em início de carreira na configuração apresentada, ora pela imensa responsabilidade político-social que o trabalho com a formação de professores representava para mim.

A cada momento percebia situações comuns e singulares desafiadoras, apresentadas pelos próprios estudantes que problematizavam o conhecimento que estavam construindo e a indispensável articulação dele com os diferentes contextos que construíam e dos quais eles faziam parte (quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas).

As inquietações trazidas a cada experiência estavam ligadas, sem que eu entendesse, aos diferentes movimentos dos fluxos culturais que passavam por tentativas de contenção, mediante propostas curriculares que primavam por uma relação de aplicabilidade, para a solução de problemas da prática e primando por uma unicidade fixa e um padrão de formação, sem valorizar o fluxo e a produção cultural na diferença nas produções curriculares presentes ali e que hoje busco entender melhor. Havia diante de mim um contexto indecifrável de tradução e busca constante de um processo de alteridade diante da clara tentativa de projeção de uma identidade docente fixada.

É em meio à condição de docente em suas experiências aporéticas e de pesquisadora que tomo como tema de pesquisa a formação de professores desenvolvida no espaço institucional no qual estou inserida desde 2005, imbricando a relação entre trajetória pessoal, profissional e de pesquisa. Nessa relação híbrida, o caráter educativo de exercício da tradução pessoal na construção das questões de pesquisa também acontece, pois, na tentativa de buscar o entendimento do processo de como pesquisar sem desconsiderar os múltiplos contextos de enunciação dos sujeitos, vêm à tona os rastros de minha trajetória como professora que vem ressignificando e dando sentido, sempre “negociado pela contingência” (BHABHA, 2013), ao entendimento de várias situações vividas no interior da Amazônia com a formação de professores, as quais vieram se constituindo como questões de pesquisa para que venho descobrindo não haver uma resposta fixa, mas várias possibilidades de respondê-las.

É diante da compreensão do indecifrável e da necessária tradução dele que entendo nunca poder ser completa, que não repete sentidos dados, mas os recria, que inicio meu trabalho de investigação com a temática da formação de professores,

entendendo que nela estão presentes enunciações e significações sempre contingentes, nos *entre-lugares* onde ocorrem processos híbridos de enunciação nessa formação.

Situando o contexto da presente pesquisa: a Região Norte, maior região em extensão territorial do Brasil, é formada por oito estados e compõe a Amazônia Legal, que tem a maior biodiversidade e floresta tropical do mundo.

Em um rápido panorama geopolítico da região, de acordo com dados da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM, 2019), a Amazônia Legal é fruto de um conceito político e não geográfico; surgiu da necessidade do governo de planejar e promover o desenvolvimento da região; foi criado pela Lei nº 1.806, sancionada em 6 de janeiro de 1953 (governo Getúlio Vargas), que instituía o Plano de Valorização Econômica da Amazônia e em seu Art. 22 criava a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), que foi ampliada em 1966 (Governo Castello Branco) para Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), “com a finalidade de planejar, coordenar, promover a execução e controlar a ação do Governo Federal na Amazônia Legal, tendo em vista o desenvolvimento regional”; posteriormente, no governo Fernando Henrique Cardoso, em 2001, passou a ser chamada Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA), que em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, voltou a se chamar Sudam, “tendo como missão institucional promover o desenvolvimento includente e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional nos nove estados da Amazônia Legal”.

Ainda segundo o mesmo órgão (Sudam), a Amazônia Legal corresponde a uma área de 5,2 milhões de km², correspondendo a 60% do território brasileiro, da qual fazem parte nove unidades da federação: Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima, Acre, Amapá, Mato Grosso, parte de Tocantins e Maranhão. Seu objetivo de criação foi promover e planejar o desenvolvimento regional.

O Estado do Amazonas é considerado o maior estado em extensão territorial do Brasil e da Região Norte, podendo ser considerado um estado com dimensões continentais que apresenta possui várias fronteiras. É composto por 62 municípios, em que as florestas e os rios demarcam as cidades, exercendo papel sociocultural e político que influencia os diversos contextos culturais existentes, podendo ser considerado um estado ribeirinho no contexto da Amazônia.

na vida de seus habitantes, se torna impossível, e, ao nosso entendimento, por isso abre possibilidade, a realização de um estudo sobre formação de professores em contextos tão desafiadores na região sem atentar aos diferentes e complexos movimentos e produções culturais das populações consideradas ribeirinhas.

Para além das demarcações geopolíticas dos rios e florestas, outras questões sociopolíticas e culturais são visíveis e vivíveis pelas populações ribeirinhas da região. É possível observar que as marcas da subalternidade oriundas do processo de colonização europeia, da lógica da produção industrial em série e a busca por um produto padrão e homogêneo da região também são verificadas nos processos de busca por um significado único, fixado para o sujeito “amazônida”, que apenas localiza e demarca, sem considerar suas subjetividades, singularidades e multiplicidades presentes na dinâmica de vida, desde a composição das populações com a forte incidência de um movimento diaspórico de imigrações às enunciações culturais e resistências de comunidades indígenas, por exemplo, em seus movimentos culturais na defesa de suas significações e seus modos de viver.

Populações em contextos ribeirinhos do Estado do Amazonas sofrem com a ausência ou o difícil acesso às políticas públicas e estabelecem uma relação de estreita dependência com o centro do município do qual fazem parte. Professores que trabalham em escolas ribeirinhas precisam realizar, em muitos casos, mais de dez horas de viagem pelos rios, a depender da sazonalidade, em embarcações muito pequenas, na busca de “soluções no centro”¹ para suas demandas pedagógicas, porque assim são orientados e vigiados a fazer, a buscar um “modelo no centro”, uma solução, sem considerar o seu potencial criativo, autoral e pensante na convivência com a comunidade em suas margens e seus contextos diversificados.

O cotidiano das escolas de populações em localidades ribeirinhas caminha em um ritmo de desenvolvimento diferenciado, estereotipado e até marginalizado, fato que provoca um movimento de indução gradativa ao êxodo rural para os “centros urbanos”, em que muitos são levados pela ideia de almejar “melhor padrão” de vida.

Ainda assim, as populações veem na educação escolar a possibilidade de integração, valorização e reconhecimento da sua comunidade e de suas vidas. A

¹ Centro é como chamam a parte urbana do município em que as comunidades ribeirinhas fazem parte e onde se concentram os setores públicos – no caso, as Secretarias Municipais de Educação.

escola e o movimento que se constrói dentro dela são vistos e vividos como um espaço de encontro, decisões e possibilidades de melhoria para suas vidas.

Além da questão da espacialidade marcada pelas grandes distâncias, há inúmeras tentativas, em grande parte impositivas, de negação da participação criativa nas decisões do que aprender e o como ensinar, pois as decisões curriculares são impostas, em grande parte, pelas redes municipais de educação de forma “central verticalizada”, sem dar condições de autonomia à produção curricular das comunidades.

A falta de maior reconhecimento das singularidades das produções e significações culturais tem dificultado, do ponto de vista normativo, a construção de propostas curriculares de formação de professores nesses contextos, sem estar relacionada às projeções fixas de identidade, sempre levadas pelas orientações normativas nacionais que direcionam a esse comum identitário estruturado pautado em uma lógica da racionalidade moderna.

Assim, surgem múltiplas e polêmicas problematizações teórico-discursivas sobre o jogo das articulações discursivas contidas nas políticas educacionais em seus vários contextos, com demandas de regulação social pautadas em avaliações externas oriundas de um campo produtivo econômico e percebidas em função da centralidade do discurso da qualidade pensada nacionalmente para todos de forma instrumental.

Diante desse conjunto de situações elencadas, no Brasil, no final da década de 1990, mediante as reformas educacionais alinhadas pelo modelo economicista que desloca seus princípios para a educação, demandando a universalização da Educação Básica, várias instituições de Ensino Superior (IES) públicas lançaram mão de programas de interiorização com o objetivo de expandir as ações das universidades para o interior de seus estados; dentre essas ações, a formação de professores foi uma das mais destacadas para atendimento e pela orientação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, cujo Art. 62 trata centralmente da formação inicial e destaca que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ser feita em cursos de licenciatura plena” e no § 1º destaca a necessária “colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios para promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (CARNEIRO, 2011, p. 457).

Porém, como explica Dourado (2008), os programas e as políticas de formação se caracterizavam pela superposição, com dinâmicas contraditórias e assíncronas, que buscavam e ainda buscam se hegemonizar, prevalecendo o aspecto de um comum, resultando em políticas microinstitucionais de formação apenas para o alcance de resultados quantitativos na execução de programas maiores, constituindo identidades fixadas definidoras do que é ou deve ser o professor, sem a devida atenção a outros movimentos discursivos que se produzem dentro da política que a abalam, perturbam e não garantem a promessa da fixidez como aspecto positivo.

Retornando à referência à expansão do Ensino Superior e à interiorização, a oferta dos cursos de formação no final da década de 1990 se dava por meio dos chamados “cursos especiais” ou “fora de sede” para diferentes municípios, com financiamento, em grande parte, advindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), gerenciado pelas prefeituras dos municípios e, posteriormente, ampliado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criados com o objetivo de expandir a Educação Básica, atendendo às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), levando as IES a desenvolver suas políticas curriculares de formação.

As exigências e orientações legais nas reformas da Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990 trazem a defesa de universalização do ensino básico no contexto de políticas de interiorização das IES e o atendimento à meta 12 do PNE (2001-2010); também foram mobilizados nas políticas de formação nos estados da Região Norte grandes programas de formação em massa de professores para a Educação Básica oriundos da relação entre o Governo Federal, estados e municípios e de demandas locais dos próprios municípios para atender às exigências legais.

No Estado do Amazonas, desde os anos 2000 a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) iniciaram experiências com grandes programas de formação em massa de professores.

A UEA, parte do contexto de análise da presente pesquisa, de 2002 a 2009, com base em demanda da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc-AM), teve sua primeira experiência de formação em massa com o Programa de Formação de Professores (Proformar/UEA), que matriculou de uma só vez no curso Normal Superior (com uma única proposta curricular) cerca de 9.000 estudantes com

aproximadamente 7.000 concluintes em 45 municípios do interior do estado; posteriormente, atingiu os 62 municípios por via de mediação tecnológica².

Ainda nas experiências da UEA, destacamos em 2010 o Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) – objeto problematizado na presente pesquisa.

A análise do cenário da formação docente no Brasil feita pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2009 era no mínimo preocupante. Os dados mostravam que, naquele ano, do total de 1.977.978 docentes que atuavam na Educação Básica, 636.800 (32,2%) não tinham curso superior; deles, 12.480 (0,6%) tinham como formação o Ensino Fundamental. Em 2009, do total de alunos matriculados na Educação Básica (52.580.452), 45.270.710 estavam matriculados na rede pública, o que suscitou a implantação de um Programa Emergencial de Formação de Professores em caráter nacional (RIZO, 2013, p. 88).

O Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) é um programa emergencial gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de licenciaturas para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior e segunda licenciatura para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial.

O programa tem como meta prioritária oferecer formação pedagógica para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da Educação Básica.

Seu objetivo principal consiste em “induzir e fomentar a oferta de Educação Superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de Educação Básica para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN atual e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país”³.

O programa inicia na tentativa de consolidar, na época de sua implantação, a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto nº 6.755/09; faz parte do plano de metas Compromisso Todos pela Educação e se concretiza pelo

² Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Planejamento – Comissão Permanente de Avaliação da UEA (julho de 2019).

³ Informações obtidas no *site* da Capes (www.capes.gov.br). Acesso em: 16 abr. 2019.

Plano de Ações Articuladas (PAR). Atende às Metas 15, 16 e 17 do PNE – que defende garantir a formação de professores em exercício, de acordo com o Art. 61 da Lei nº 9.394/96.

De acordo com dados da Capes (2019), em 2018 participaram do programa, como executores, 103 instituições de Ensino Superior (IES). Quanto ao alcance e abrangência, o Parfor atua em regime de colaboração da União com 27 unidades da federação que assinaram Acordo de Cooperação Técnica com a Capes, cumprindo o Plano de Metas do Governo Federal e a pactuação no Plano de Ações Articuladas (PAR) entre os estados e municípios.

No tocante ao quantitativo, dados da Capes sobre o Parfor em 2019⁴ informam que, nos últimos oito anos, tem-se o registro de 3.054 mil turmas de licenciatura, com 100.842 estudantes matriculados.

Os registros da Capes destacam ainda 48.346 professores formados, 24.733 professores em formação predominantemente em cursos de primeira licenciatura, com 2.583 municípios atingidos pelo Plano com a inscrição de 31.523 mil escolas com no mínimo um professor matriculado nas 523 turmas existentes no país.

No Relatório de Gestão do Parfor publicado em 2013⁵, é destacado que as Regiões Norte e Nordeste são as mais contempladas pelo plano na modalidade presencial. Dos 48.346 professores formados, 27.083 foram da Região Norte (56% dos professores formados pelo programa). O Estado do Amazonas se destaca em 3º lugar na região, com 10,92% de matrículas, antecedido pelos Estados do Pará (29,4%) e Bahia (16,64%). No Amazonas, 2.441 professores foram formados pelo programa nas três instituições que o oferecem: Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM). Nas três instituições o programa ofereceu em 2013 um total de 202 turmas, com 5.681 alunos matriculados.

Ao focalizar a formação de professores por entre os rios e as florestas no Estado do Amazonas em cursos de formação em massa, mais especificamente na Universidade do Estado do Amazonas – inspirada nos estudos de Homi Bhabha (2001), em diálogo com a perspectiva pós-colonialista, que dentre suas discussões busca refletir sobre a condição de subalternidade dos sujeitos em seus processos de

⁴ Dados disponibilizados no *site* da Capes (www.capes.gov.br). Acesso em: 16 abr. 2019.

⁵ Relatório de Gestão do Parfor 2009-2013. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 16 abr. 2019.

subjetivação marcados por relações coloniais – esta pesquisa visa problematizar o processo de implementação de políticas nacionais de formação que trazem como ênfase a projeção de identidade docente fixada, adquirindo feições de práticas colonizadoras, com clara tentativa de universalização e homogeneização, desconsiderando a produção de sentidos que configura o campo da discursividade e tensiona a política.

Defendemos neste trabalho a política, o currículo e a produção curricular que nele acontece como um processo imerso na cultura que se faz num fluxo híbrido que não é possível conter, que está sempre em negociação, produzindo sentidos e operando na diferença; portanto, de impossível fixidez identitária.

Existem neste trabalho motivos de ordem pessoal e profissional que me impulsionaram a desenvolvê-lo. Do ponto de vista pessoal, na medida em que vou tendo acesso aos desdobramentos curriculares do/no programa, com o embasamento na discussão a partir de uma perspectiva discursiva, pós-estrutural, como um sistema de identidades diferenciais que produz sentidos constituindo o campo da discursividade ou da prática social na docência, vejo os rastros de minha trajetória pessoal em que venho me constituindo como professora nesse espaço anfíbio entre rios e florestas que é a Amazônia, onde muitas vezes atuei com a ideia de fixidez. E nesses rastros emerge a condição de agência, podendo contribuir na discussão que me moveu e move, que é a formação de professores em contextos ribeirinhos na região.

1.2 Articulações discursivas em disputa nas políticas de formação de professores e a perspectiva do Parfor

Nas políticas curriculares de formação de professores, em linhas gerais, não há como discuti-la e problematizá-la sem que se faça relação com as disputas discursivas que se dão nas políticas educacionais regidas pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas relações de produção em torno do significante central da qualidade nele inserido, que tem sido destacado como ponto essencial por organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Sobre essa articulação, várias análises, sob diferentes enfoques epistêmicos, são tecidas na problematização e crítica de tal alinhamento, emergindo consenso sobre a crítica nas concepções e na reorganização da sociedade que envolvem a educação nessa relação como meio de alcance de uma ideologia mundial e universalista de modernização.

As análises no Brasil dão conta de que tal ideologia universalista influencia vários aspectos, como a gestão da educação e seu controle em vários outros campos – como a formação de professores e o currículo – que assumem uma lógica economicista empresarial com retorno a um tecnicismo reformulado em torno de formação por competências com base em teorias curriculares instrumentais, no controle das agências formadoras do magistério, hoje via Base Nacional da Formação de Professores (2020), definidora do como se deve fazer e reduzindo o currículo ao que deve ser ensinado na formação para o alcance de eficiência e produtividade na escola, mediante controle e gestão do processo, e na aprendizagem focada apenas nas questões do ensinar, interagindo diretamente com um ideário global voltado para qualidade na competitividade de mercado.

No Brasil, o discurso da qualidade ou falta dela, articulado a outros discursos, entrou em vigor a partir da década de 1990 com discussões e medidas motivadas pela necessidade de reformulação do sistema educacional brasileiro, pautado principalmente por uma visão neoliberal que exercia e ainda exerce papel no ideário de progresso social e econômico do país, na produção do conhecimento científico e na formação do trabalhador, por meio de resultados de avaliações externas, pensadas à luz das agências multilaterais.

Os objetivos das reformulações no campo educacional no Brasil, associadas também às mudanças no processo produtivo, almejavam estimular a produtividade das empresas e aumentar a capacitação da população para atuar no mercado de trabalho em constante mudança.

As reformas educacionais a partir da década de 1990 tiveram no currículo um caminho para alcançar as mudanças desejadas para a Educação Básica. Em estudo sobre o estado da arte das pesquisas em política curricular no Brasil, Paiva, Frangella e Dias (2006, p. 241) destacam que:

As políticas curriculares disseminadas nos últimos trinta anos no Brasil e no mundo fazem parte do contexto de globalização amplamente discutido pela literatura do currículo. Nos variados textos curriculares produzidos sobre

reforma, está presente a análise contextual do mundo globalizado e em permanente mutação.

Amparadas em Ball (apud Paiva, Frangella e Dias, 2006, p. 242), as autoras enfatizam que os processos de globalização trazem sérias consequências no processo de ensino e aprendizagem tido como foco das mudanças necessárias para o contexto do mundo globalizado que almeja por um padrão oriundo de produção em série. Porém destacam que a padronização almejada nas políticas curriculares não ocorre, uma vez que,

contudo, as políticas curriculares não são afetadas pelas mesmas condições da globalização, pois guardam em si marcas de sua singularidade produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos espaços a que pertencem no contexto educacional e social.

Nas articulações e disputas de sentidos em torno do discurso da qualidade, a formação de professores tem sido protagonista na agenda das políticas educacionais no país na busca pelo efficientismo, na aquisição de competências e habilidades para o “julgamento apenas técnico e limitando a capacidade de agência do profissional docente” (BIESTA, apud BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 299).

Zanferari, Guill e Almeida (2019), discutindo as metas do PNE para a Educação Superior no Brasil no período de 2011 a 2016, destacam que, “desde que foi criado, teve como intuito acompanhar a realidade educacional no Brasil, traçando alternativas para que as problemáticas e desafios levantados no decorrer dos tempos fossem abrangidos por iniciativas e ações do governo” (p. 15.559). Os autores destacam ainda que,

chegando aos anos 2000, o Brasil apresentava um panorama considerado desfavorável em vários âmbitos, embora o país muito tenha se desenvolvido em períodos anteriores. Sob o comando do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a realidade era de inúmeras dificuldades, como [...] a mortalidade infantil, que cresceu, o desemprego pouco diminuiu, o salário mínimo que continuou baixíssimo, o investimento em educação, que caiu, situações essas que exigiram providências por parte do governo que se encontrava no fim de seu mandato (*Ibidem*).

O primeiro Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 10.172, de setembro de 2001; nele foram estabelecidos 28 objetivos e metas para a formação e a valorização do magistério a serem atingidos em dez anos – de 2001 a 2010, dentre elas, mencionamos as Metas 12, 14 e 15:

Meta 12 – Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

Meta 14 – Generalizar, nas instituições de Ensino Superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.

Meta 15 – Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos estados cursos de formação de professores no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior (BRASIL, 2001).

As metas mencionadas pareciam estar pautadas na necessidade de implementação de uma política mais abrangente para a formação inicial e continuada com condições de carreira e salários. Para além das metas, com a criação do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as ações ficaram alinhadas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). O PDE, segundo Neto e Torres (2017, p. 123), em discussão sobre o Parfor na Política Nacional de Formação de Professores, tinha como propósito

constituir uma ferramenta de prestação de contas da qualidade do ensino, de monitoramento do desenvolvimento das ações do PNE e de execução de novas ações em favor da melhoria da educação [...] como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

Em 2010, com o final da vigência do 1º PNE e os resultados das suas avaliações, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), que objetivou o aprimoramento do PNE que fora aprovado pela Lei nº 13.005/06/14, com vigência para o decênio 2014-2024. Dentre as 20 metas encontram-se quatro (15, 16, 17 e 18) voltadas para a formação docente e lançam diretrizes para a valorização dos profissionais da Educação, dentre as quais destacamos:

Meta 15 - Formação de professores: para assegurar que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 – Formação continuada e pós-graduação de professores: para garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17 – Valorização do professor: para equiparar o rendimento médio dos docentes ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente (BRASIL, 2014).

As metas referentes à formação de professores, tanto no primeiro quanto no segundo plano, eram as mesmas, apenas com maior clareza e objetividade, o que para muitos pesquisadores, como Dourado (2010), é o que diferencia o segundo plano do plano anterior.

Nesse contexto de cadeias discursivas, pode-se dizer que o alinhamento das metas é instituído com maior ênfase em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; segundo Neto e Torres (2017, p. 111),

entre outras providências, o instrumento legal disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. Tradicionalmente ligado a questões relativas à pós-graduação no Brasil, o órgão passa por diversas modificações, tanto em sua estrutura quanto em seu campo de atuação, de modo a se adequar ao cumprimento do decreto. A partir de então, passa a ser chamado de Nova Capes pelos pesquisadores da área. Vários programas voltados à formação inicial, continuada e a valorização do magistério são lançados no âmbito da sua nova diretoria, criada para esse fim, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

O Parfor é instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, como uma proposta abrangente de formação de professores para a Educação Básica, que passou a ser implementada através de editais junto às universidades públicas brasileiras, em meio à defesa da formação do professor por competência técnica e instrumental presente na reforma educacional e na política de formação.

A Política Nacional de Formação de Professores, na época, de acordo com o Art. 1º do seu decreto de criação, determinava que deve haver em regime de colaboração entre a União, estados e municípios, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, no Art. 62, uma organização da formação continuada dos professores para as redes públicas da Educação Básica, como já fora destacado neste texto.

O Parfor, portanto, foi criado como um plano emergencial instituído com o objetivo principal de “garantir” que os professores em exercício na rede pública de Educação Básica obtivessem a formação exigida na LDBEN atual, mediante a implementação de turmas especiais para professores em exercício que não tenham formação superior, na parceria com instituições de Ensino Superior (IES), em várias

áreas do conhecimento; pode ser considerado também um dos maiores programas de formação de professores em massa do Brasil.

Como política nacional, o Parfor alcança reconhecimento por instituições como a Associação Nacional para a Formação de Professores (Anfope)⁶, se mostrando como política efetiva, desenvolvendo com seriedade seu funcionamento em nível de colaboração com os entes federados, indo ao encontro da necessidade de formação nos mais longínquos lugares onde jamais se pensou alcançar, trazendo o reencontro da relação entre universidade e escola básica, que tem possibilitado inúmeras reflexões e aprendizados, com potencial mecanismo de visualizar inúmeras demandas necessárias de maior atenção.

No entanto, os currículos e a produção curricular que ocorre na formação são pouco problematizados. Embora ficando sob a tutela das IES, a elaboração das propostas pedagógicas sempre buscou o alcance das metas do PNE e o rigor das diretrizes e orientações nacionais contidas nas Resoluções nº 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em vigor desde 2006 até 2020 para os cursos de formação de professores.

No caso da UEA, não se pode negar que seu processo de expansão universitária, com a interiorização de seus centros e núcleos, tem possibilitado o acesso ao Ensino Superior das populações nas mais distantes localidades do Estado do Amazonas, em que as distâncias dificultam ainda mais o acesso – que se dá, em alguns casos, em até 10 dias de viagem de barco (da capital para os municípios) –, por exemplo se diferenciando nos contextos e custos.

No entanto, considerando a UEA como instituição produtora de políticas curriculares, discursos e sentidos no estado, é importante destacar alguns aspectos, como a questão movente que norteia esta pesquisa: como se dão as articulações discursivas nas tensões entre demandas locais da política de formação de professores e a perspectiva de formação pactuada no currículo de formação de professores do Parfor/UEA. Tal questão movente serve de base para outras questões que complementam a problematização do objeto em estudo: como o programa é pensado na UEA? Como se dão as articulações e tensões discursivas entre o Parfor nacional

⁶ Informações obtidas do Encontro Regional Norte do Forparfor (Fórum de Coordenadores do Parfor) realizada em Manaus (AM)/SEDUC em 24-25 de maio de 2019/, reiteradas nas falas da presidente da Anfope no XII Seminário Nacional de Formação de Professores e I Encontro Nacional do Forparfor realizados em Salvador (BA)/UFBA em 16-19 de setembro de 2019.

e o Parfor na UEA? Como o curso de Pedagogia é pensado? Nessas articulações, o que é percebido e levado em conta tanto na proposta do curso quanto na organização do trabalho pedagógico docente? Em outros termos: quais as interações/intersecções são possíveis de ser percebidas nas enunciações discursivas dos professores em formação?

É perceptível na política de formação a forte presença do sentido nacional como um comum, como determinação social com característica de controle requerida pela construção da nação que também ocorre na fixação de identidades e padronizações, pois, de acordo com Lemos (2018, p. 204),

o caráter ficcional da “identidade nacional” vai sendo transmutado em “obrigações” a serem cumpridas por aqueles que quiserem usufruir dos direitos de cidadãos, isto é, pela submissão à “identidade nacional que se alcança a subjetividade da cidadania”.

Uma vez que a ênfase do programa apresenta característica de uma ideia de identidade docente e uma formação comum, pode retirar a possibilidade de enxergar os escapes existentes, mas tal possibilidade se dá no que Bhabha caracteriza como uma tensão entre as dimensões pedagógica (com ideia de tradição, daquilo que se luta para manter) e performática, em um processo de iterabilidade e de escape, característicos de um processo ambivalente que abala e perturba o controle pretendido.

Discutir a nação pela perspectiva discursiva que Bhabha propõe e aproximar essa discussão do caso em estudo é buscar entendê-la dentro de um processo ambivalente, numa relação híbrida em seus movimentos de significação.

Utilizando a ideia de comunidades imaginadas de Benedict Anderson como caminho de reflexão, Bhabha (2010) trata a nação como estratégia de uma linguagem universal, enfatizando que “el siglo de la ilustración, del secularismo racionalista, trajo consigo su propia oscuridad moderna [...]. Pocas cosas han sido (son) más apropiadas para tal fim que uma ideia de nación” (2010, p. 11).

Ele acrescenta ainda que é preciso estudar a nação para além das questões históricas de seu surgimento, mas na temporalidade das narrativas em que ela (nação) é apresentada.

Estudiar la nación a través de su narrativa no implica centrar la atención meramente en su lenguaje y su retórica; también apunta a modificar el objeto

conceptual mismo. Si el cierre de la textualidad es problemático por cuanto cuestiona la “totalización” de la cultura nacional, entonces su valor positivo reside en que pone de manifiesto la amplia diversidad a través de la cual construimos el campo de significados y símbolos que se vinculan con la vida nacional (*Ibidem*, p. 14).

O discurso de nação analisado por Bhabha (2013) como ideia poderosa inventada na tradição ocidental se desloca do historicismo e se aproxima da temporalidade, mostrando como as “estratégias complexas de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam em nome ‘do povo’ ou ‘da nação’ e os tornam sujeitos imanentes e objetos de uma série de narrativas sociais e literárias” (p. 229).

O autor destaca, porém, que a produtividade do nacional inventado na modernidade para transformar tudo em um comum e igual se constitui em uma tentativa ineficiente de apagar as diferenças mediante contenções de significados que pela produção cultural podem ser atravessados, borrados, traduzidos, mas impossíveis de apagar. Essa contranarrativa da nação, na perspectiva ambivalente defendida por Bhabha, perturba a lógica da fixidez que leva ao único, ao padrão que leva, por sua vez, à estabilização das diferenças e põe em cheque a estabilidade do conhecimento.

O discurso da nação na perspectiva ambivalente e antagonista propõe revelar as margens e negar a supremacia cultural reivindicada pelas velhas nações que desconsideram essas margens periféricas e os movimentos que ocorrem dentro e fora delas.

Assim, para mim, problematizar o Parfor/UEA considerando as margens periféricas, os rastros, os sentidos que se têm produzido nas comunidades ribeirinhas do Estado do Amazonas na formação de professores em suas condições, em suas produções culturais e no excesso de sentidos que constitui o campo da discursividade necessário à constituição de toda prática social é fazer, portanto, essa problematização em torno do inacabado e incompleto na formação, tendo em vista a crítica aqui contida às estratégias colonizadoras presentes na promessa de um projeto universal e instrumental com pretensões de um sentido identitário fixo como algo que não se cumpre nem aqui e nem em qualquer outro lugar.

1.3 Cultura e diferença e a problematização na formação de professores no Parfor/UEA

Na problematização do Parfor/UEA e do curso de Pedagogia inserido nele, na observação da construção discursiva produzida nas enunciações culturais dessa formação, nos encontros entre os contextos que se hibridizam na produção curricular, dando sentidos outros para além dos esperados na proposta de formação, o que se pretende é menos um diagnóstico da implementação da política no Estado do Amazonas e na UEA e mais uma possibilidade de outras leituras da política, como a que fazemos na perspectiva da tradução, problematizando e traduzindo a formação em um contexto complexo e diferente, por meio de críticas às políticas curriculares de formação, com forte lógica de homogeneização, sem considerar as formações discursivas, as diferentes interpretações subjetivas que hibridizam o processo e as significações dos sujeitos que produzem deslocamentos e novas políticas em seus diferentes contextos de aprendizagem.

Nesse sentido, o caminho teórico da problematização proposta está voltado para a relação entre cultura e diferença no currículo como um movimento que, em diálogo com Bhabha (2013), se faz na “fronteira do presente” que remete a um “ir além” que não é representável espacialmente, mas remete a um fazer presente.

O “além” não é um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas neste *fin de siècle* encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no “além”: um movimento exploratório incessante, que no termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 2013, p. 19, grifos do autor).

O fazer presente, no dizer de Bhabha, ocorre como uma ponte que reúne um movimento enquanto passagem intermediária para alcançar outras margens em um tempo revisionário em que o passado e o presente não são marcados por uma sequenciação de rupturas e sim uma “sucessão de agoras”; um movimento fronteiro que apaga a ideia binária que leva a uma resposta universal e homogeneizante de cultura que desconsidera as diferentes alternativas de atos políticos produzidos nesse movimento de enunciação.

Nesse posicionamento, as discussões pós-estruturais no campo do currículo defendem que existe um movimento discursivo que excede a regra e dela foge e cria uma estrutura não estruturada, em uma dinâmica sem fim, por meio da centralidade da cultura em qualquer âmbito.

Hall (1997), em concordância com Bhabha, tenta explicar que os deslocamentos provocados pela cultura ocorrem também no microcosmo, na vida cotidiana das pessoas, havendo transformações em seus modos de vida diferenciando-se pelos aspectos geográficos que culminam em ações políticas. De acordo com o autor, “a expressão centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22).

Nessa linha, as identidades, longe de serem fixas, são construídas em um fluxo constante que Bhabha denomina de processos de identificação ou processos identificatórios gerados na diferença, nos embates de fronteira.

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2013, p. 21).

Para o autor, na cultura e diferença há deslocamentos; nas contribuições de Frangella (2016, p. 16), a diferença desloca a ideia de propriedade do indivíduo para um campo de diferenças em aberto e, como fluxo, são mobilizadas por meio de articulações conscientes e imaginativas que permitem que sejam reinscritas nos sujeitos.

Dessa maneira, discutir política curricular operando nessa perspectiva tem sido crucial não só para problematizá-la como tentativa de regular a cultura e torná-la fixada como também para pensar em outros processos dentro dessa mesma política que se deem no diálogo com e na diferença, nas enunciações políticas dos sujeitos, tendo a tradução como aquilo que desestabiliza qualquer pretensão de transparência apresentada e que nesse movimento torna impossível a fixação identitária.

No caso da formação de professores, é possível problematizar as estratégias de grandes projetos formativos por meio tanto da análise de um discurso colonizador presente em um currículo único, homogêneo, com identidades fixas definidas, como problematizar que, como produções culturais que são, eles não têm controle

dos efeitos nas formações discursivas, nas enunciações, nas negociações ambivalentes construídas nas fronteiras, nos interstícios ou *entre-lugares* dessa formação, tornando a ação homogeneizadora impossível.

Para Bhabha, (2011), esse movimento de enunciação e negociações se dá nos interstícios (*entre-lugares*) que, por sobreposição e/ou deslocamento de domínios das diferenças, as experiências intersubjetivas e coletivas macro (nação), e o valor cultural (micro) são negociados de forma ambivalente em um processo sempre conflitivo; é um deslocamento instável, pois sempre há algo que escapa. O *entre-lugar* é fronteira, é o movimento na ponte que reúne como espaço de tensão que constitui as condições discursivas da enunciação.

Na problematização sobre o Parfor no Amazonas e na UEA, as diferenças e suas complexidades são impossíveis de serem lidas apressadamente. Na constituição do “entre-espaço”, movimentos fronteirços se misturam, miscigenam, formando, como num holograma, imagens tridimensionais distintas, construídas na articulação discursiva como negociação cultural complexa e sempre em andamento.

O trabalho fronteirço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *contínuum* do passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa cultural ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 2013, p. 29).

Bhabha alerta, de forma mais significativa, que o lugar da diferença cultural pode tornar-se mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar na qual ela própria não terá espaço ou poder. E quando isso ocorre, segundo Bhabha,

o outro é citado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contraimagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política *cultural* da diferença tornam-se o círculo fechado de interpretação. O outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional (*Ibidem*, p. 65).

Nesse alinhamento, Macedo (2012) chama a atenção e defende que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares baseadas na cultura e na diferença seria de impedir a redução da educação ao ensino, bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo, redefinindo o currículo como instituinte de sentidos e como enunciação da cultura, um espaço em que as pessoas se tornam sujeitos por meio de seus atos de criação.

Macedo (2006) destaca ainda a necessidade de que as políticas curriculares sejam um espaço-tempo de fronteiras e resistência a partir dos processos significativos que vão se construindo nos processos cotidianos de produção cultural, em que os “sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos”.

Frangella e Oliveira (2017), problematizando a relação intrínseca entre currículo e formação de professores como articulações discursivas, destacam que “a produção curricular se inscreve em meio a relações de poder, tensões e disputas de sentido, o que permite pensá-la como uma demanda que se articula a outras, como forma de possibilitar a luta contra um inimigo comum, no caso a falta de qualidade” (p. 36).

Articular a relação entre currículo e formação de professores na perspectiva da cultura e diferença nesta pesquisa, que tem como objeto uma política nacional de formação, implica lê-lo como formação discursiva tanto na política nacional, na instituição, mediante a proposta de formação, quanto na construção discursiva produzida nos *entre-lugares* dessa formação, que culminam em ações políticas dos sujeitos. Melhor dizendo: uma análise apenas centrada no Estado, no instrumento normatizador da política e dos seus alcances, não possibilita a compreensão do contexto, necessitando assim entender as articulações nos discursos macro e micro sobre as políticas curriculares de formação de professores, por exemplo, e as pessoas envolvidas no processo de formação como os estudantes professores em suas formações discursivas.

Pensar na formação de professores para diferentes contextos, como o das populações amazônicas, implica um processo de tradução e negociação dentro do próprio contexto de formação em que os interstícios, o *entre-lugar*, é significado em um processo que chama por um movimento alteritário que se realiza na diferença.

Entende-se que problematizar o programa como política curricular de formação por meio do curso de Pedagogia requer operar com a tradução, sempre contingente, do fluxo dessa política como possibilidade de geração de novas diferenças. Implica ainda desemaranhar e perturbar o sentido de “para todos” e de “nacional” que prima por um comum, uma identidade docente fixada; além disso, requer dar visibilidade aos processos discursivos dessa formação, às enunciações e negociações presentes no diálogo com a diferença nos diferentes e seus efeitos nos contextos de formação em que as diferenças de pensamentos, subjetividades e saberes são tidas como obstáculo ao modelo de progresso que predominou no país.

Nessa problematização, o currículo, na discussão da perspectiva já destacada, demanda não só privilegiar a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e suas criações no cotidiano de seus contextos de trabalho, como prima a proposta pedagógica do curso, mas aponta para a discussão sobre a existência de um ranço de subalternidade muito presente que não permite que os sujeitos falem por si mesmos, fato que tenta impedir o movimento híbrido no processo de formação, que cria possibilidades e demanda a produção de novas diferenças não muito discutidas em pesquisas que tratam do Programa.

Em 2019 fez-se um levantamento de estudos desenvolvidos sobre o Parfor no Brasil, em pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, com o tema currículo e formação de professores em cursos de Pedagogia oferecidos pelo programa, tendo como recorte temporal entre 2013 e 2018. Foi verificado reduzido número de pesquisas, diante da capilaridade alcançada pelo Programa e, mais especificamente, no Estado do Amazonas.

Encontramos onze teses de doutorado no Brasil; destas, apenas quatro foram desenvolvidas na Região Norte e nenhuma no Estado do Amazonas. Encontramos ainda 35 dissertações de mestrado no Brasil; delas, dez na Região Norte e dessas apenas seis no Estado do Amazonas, sendo duas desenvolvidas por outras universidades do país com pesquisadores professores do estado. Os estudos desenvolvidos no Estado do Amazonas apontam suas análises para cinco municípios; destes, três estudos focam os cursos da UEA (São Paulo de Olivença (02) e Autazes(01) destacados na cor verde), conforme podemos visualizar melhor no quadro abaixo sobre as pesquisas na região norte e no estado do Amazonas

Quadro 1 - Trabalhos produzidos sobre o Parfor em Programas de Pós-Graduação na região Norte e no estado do Amazonas

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	DATA DE DEFESA	AUTOR
DISSERTAÇÕES/ REGIÃO NORTE					
Universidade do Estado do Pará	Educação (15006018001 P0)	Formação continuada de professores para o uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de Pedagogia: A experiência do Parfor/UEPA	Dissertação	07/08/2014	Heden Clazyo dias Gonçalves
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	Possibilidades e Limites no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: A visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação-Parfor	Dissertação	15/06/2015	Jennifer Susan Webb Santos
Universidade Federal do Acre	Educação (11001011009 P9)	Histórias de Leituras dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas práticas pedagógicas	Dissertação	29/08/2016	Michelly Ferreira de Mendonça
Universidade do Estado do Pará	Educação (1500601800P 0)	Formação docente no Parfor: reflexões sobre a formação docente e a prática pedagógica de alunos/professores do curso de Pedagogia da UFPA no campus Universitário de Altamira	Dissertação	05/09/2016	Jakson José Gomes de Oliveira
Universidade Federal do Oeste do Pará	Educação (15010015005 P0)	O perfil do egresso no curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor na Ufopa	Dissertação	31/11/2017	Adarlindo Vasconcelos da Silva Junior
Universidade Federal do Pará	Educação e Cultura (15001016082 P9)	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor: Concepções, Diretrizes e Princípios Formativos	Dissertação	16/06/2017	Jaqueline Mendes Bastos
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: Implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR	Dissertação	24/03/2017	Amanda Caroline Soares Freires
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarapemiri	Dissertação	29/08/2017	Josilene Moraes Quaresma Pires
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	Autoeficácia e satisfação no trabalho de docentes-alunos do Parfor	Dissertação	31/01/2018	Enizete Andrade Ferreira
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	O plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor): uma revisão da literatura (2013-2018).	Dissertação	26/06/2018	Lena Leticia do Nascimento Braga
DISSERTAÇÕES/ ESTADO DO AMAZONAS					
Universidade Federal do Amazonas	Letras (12001015037 P5)	A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira: Questões sobre Política Linguística em contexto multilíngue	Dissertação	07/11/2013	Fabiana Sarges da Silva
Universidade Federal do Amazonas	Educação (12001015001 P0)	Questões concernentes à realidade educacional na região amazônica, considerada no contexto nacional e internacional, tomando como eixos de análise a sócio-diversidade e o meio	Dissertação	16/11/2016	Cristina Rodrigues Carneiro

		ambiente, as políticas e os projetos de desenvolvimento			
Universidade Federal do Amazonas	Ensino de Ciências e Matemática	Saberes docentes produzidos e mobilizados na formação de professores de ciências biológicas em cursos de graduação Parfor/Ufam	Dissertação	19/05/2016	Edilene da Silva Souza
Universidade Federal do Amazonas	Sociedade e Cultura na Amazônia (12001015014 P5)	Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do Parfor no município de Tefé (Am).	Dissertação	19/07/2017	Cecilia Creuza Melo Lisboa Holanda
Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e avaliação da Educação Pública (32005016031 P9)	O curso de Pedagogia no Plano Nacional de formação de professores da educação Básica (Parfor) no município de São Paulo de Olivença	Dissertação	28/08/2015	Jorge Barbosa de Oliveira
Universidade de Juiz de Fora	Gestão e avaliação da Educação Pública (32005016031 P9)	Formação superior do professor indígena: uma proposta intercultural	Dissertação	29/01/2018	José Francisco Patrício Pereira
TESES/ REGIÃO NORTE					
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do Parfor-Pedagogia- Campos de Bragança/UFPA	Tese	27/06/2014	Leandro Passarinho Reis Júnior
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	O ensino de ciências naturais nos anos iniciais: concepções e práticas pedagógicas dos docentes em formação pelo Parfor/Pedagogia/UFPA	Tese	20/10/2014	Sônia Maria Mais Oliveira
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR	Tese	30/10/2017	Michele Borges de Souza
Universidade Federal do Pará	Educação (15001016035 P0)	As práticas de ensino na formação do trabalhador docente no curso de Pedagogia do Parfor na Universidade Federal do Tocantins	Tese	26/02/2018	Cristiane Marinho Silva de Almeida

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Quadro elaborado pela autora em 2019).

Nos trabalhos desenvolvidos nos cursos do Parfor/UEA em São Paulo de Olivença e Autazes, observou-se uma análise na perspectiva instrumental, com objetivos que levam a apontar problemáticas na gestão logístico-administrativo do programa e com essas identificações de falhas apresentam proposituras de intervenção gerencial como: a divulgação do programa entre os professores nas comunidades distantes do centro urbano do município, formação continuada para professores formadores, impressão de material e outros, sempre com uma ideia de corrigir e minimizar os “entraves detectados” no programa. Em um dos trabalhos foi verificado evidências, segundo a autora de tal pesquisa, de uma construção de sentidos e significados aliada a “um campo pragmatista”, com críticas aos obstáculos para uma “formação emancipadora”, no entanto a preocupação se dava no destaque da garantia do cumprimento normativo da proposta.

Em nenhum dos resumos dos trabalhos que analisaram os cursos do Parfor/UEA, nos referidos municípios, foi percebido a preocupação com os múltiplos contextos culturais em que o programa se movimentava. Sempre buscavam, por uma verdade proveniente de uma ideia dicotômica entre teoria e prática que refletisse diretamente no sentido de currículo bem diferente do que estou discutindo pelo viés pós-estrutural.

Na perspectiva pós-estrutural em que me apoio para desenvolver o argumento, não “se tem compromisso com a verdade, com o factível, com o definitivo” (LEMOS, 2018, p. 196), de uma proposta nacional expressa em uma ideia de padronização curricular; o que interessa, acrescenta o autor, é que “a verdade de uma população está onde ela está mudando, e não na suposta tradição” de uma proposta nacional expressa em uma ideia de padronização curricular.

O currículo de formação de professores no Parfor/UEA atende ao cumprimento legal que requer a formação com um perfil de egresso definido, construído por um currículo referenciado pela instituição, na sequenciação de disciplinas e pouco refletido sobre o que acontece nos escapes dessa formação que não é possível ser contida implicando a necessidade de sua tradução, pois na perspectiva da produção cultural novos contornos aparecem, novas demandas de formação são hibridizadas, criando um mundo de possibilidades de atos de criação que culminam em atos políticos dentro da política que não estão sendo levados em conta nas análises do campo curricular na região.

Pretende-se, assim, problematizar mais um recorte dos contextos formativos e as significações que esse contexto vai apresentando e menos a implementação da política em si com seu papel burocratizador e executor, embora seja preciso passar por esses aspectos para entender os encaminhamentos macro e micro da política nacional no recorte pretendido e, nessa propositura, analisar o currículo de formação do curso de Pedagogia, destacando, sobretudo, que mesmo ele tendo perspectiva mecanicista, pela via da cultura e diferença, não há como deter a ação do político nas criações dos professores estudantes em seus diferentes e complexos contextos de atuação.

Defende-se a tese de que pensar na formação de professores para diferentes contextos implica entender um processo de negociação dentro do próprio contexto de formação em que os interstícios, o *entre-lugar*, são contingenciados e significados em

um processo de tradução e significação que se faz em um fluxo sem fim; argumenta-se que a produção curricular é produção cultural.

Nessa defesa, entendemos por fim que problematizar o Parfor como política curricular de formação implica possibilidade de, na observância da tensão entre disposições gerais únicas e contextos locais, contribuir para a discussão acerca da produção de políticas curriculares para a formação docente, pondo em questão a *standardização* de modelos educativos e identidades docentes que reforçam a lógica centralizada de produção curricular que temos visto se fortalecer nos últimos anos.

Acredita-se ser impossível um currículo único que busque homogeneizar a formação de professores, e isso nos leva a também desenhar, no horizonte da pesquisa, o aprofundamento da discussão sobre o que é a problematização de identidade fixada (na relação com o pensamento pós-colonial), que tem sido parâmetro para propostas de formação de professores, com perfis e habilidades definidos e busca se contrapor pela defesa da formação de professores produzida na diferença como um movimento que constrói outros significados e sentidos para a docência sempre em busca de deslocar as ideias de subalternidade estática no movimento em que não se pode determinar o destino.

2 TESSITURA TEÓRICO-CONCEITUAL: CULTURA, DIFERENÇA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 A história das margens na Amazônia

Mary Del Priore (2003), com destaque em seu livro *Os senhores dos rios*, discute a história do “descobrimento” da Amazônia como uma “história das margens” e destaca que, com os processos das expedições europeias que objetivavam explorar novas terras em busca de riquezas, os relatos e descrições desenvolvidos e encaminhados para o Velho Mundo sobre as descobertas criaram um imaginário fantasioso de povos, animais, riquezas e possibilidades de ampliação do horizonte geográfico e um futuro de ocupação das margens do mundo na descoberta das Américas, de início com a colonização dos povos astecas e incas na América Central, que logo levou à constatação da existência de outras margens a serem descobertas e ocupadas, levando teóricos da Historiografia a destacar a valorização que essas margens não tiveram e que precisam ter.

Na mesma obra, Ugarte (2003), analisando a construção do imaginário europeu sobre a Amazônia no século XVI, destaca:

Foi nesse processo de conquista colonial que a região amazônica tornou-se uma das “margens” do Novo Mundo. Porém uma “margem” que, ao contrário do que ocorreu no vale mexicano ou com os Andes centrais – “margens” que se tornaram “centros do mundo” colonial [...]. Deve ficar claro, todavia, que estamos analisando a perspectiva dos europeus. Eles não somente revelaram a si mesmos essas “margens” – limites – do mundo, mas também, e principalmente, transformaram tais “margens” em periferia – cultural, econômica e política – de seu universo social (DEL PRIORE, 2003, p. 4).

O imaginário europeu criado para a Amazônia, a partir das expedições, foi menos de descobrir e mais de inventar seus contornos, de marcar e fixar as margens, o espaço geográfico, o local e seus cenários apenas descritivos para, futuramente, seguir no aprimoramento em torná-los nacionais.

Seus elementos concretos e histórias fantasiosas de riquezas e povos diferentes fizeram e ainda fazem parte o imaginário criado pelo pensamento colonial, que Bhabha (2013, p. 119) considera “uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e

políticas da hierarquização racial e cultural, causando um fascínio de obsessão e de posse na garantia à ordem e à servidão”.

Ugarte (2003) destaca que é possível observar nos relatos históricos que, desde o século XV, com a criação de um imaginário europeu levado pelas crônicas escritas nas expedições espanholas e portuguesas, a descoberta de um espaço com tantos contrastes pouco interpelou os viajantes e não apontava para outros espaços vivos desconsiderados no texto escrito. Um espaço vivido e falado com outras vozes, outras cores que, por entre os caminhos dos rios e florestas, bem como os movimentos presentes neles, questionavam as fronteiras e margens como um lugar apenas de marcação e de limites, mas um lugar de processos de resistência que cria novos sentidos e modos de viver.

As imagens formais descritas nos textos e iconografias expedicionárias inseriram a Amazônia no imaginário europeu ocidental; além disso, derivavam das imagens mentais que denunciam o olhar do outro; segundo Ugarte citando Beluzzo,

oferecem uma história de pontos de vista, de distâncias entre observações, de triangulações do olhar [...]; mais do que enxergar a vida e a paisagem americana, levam a focalizar a espessa camada de representação. Evidenciar visões e não fatos. [...] As imagens elaboradas pelos viajantes participam da construção da identidade europeia. Apontam os modos como as culturas se olham e olham as outras, como imaginam semelhanças e diferenças, como conformam o mesmo e o outro (DEL PRIORE, 2003 p. 4 cap. I).

Em momento posterior, com outras demandas de ocupação, as imagens de margem e marcação estratégica ainda estiveram presentes no processo de desenvolvimento da Amazônia, com interesse inicialmente nos ciclos econômicos e seus rentáveis resultados, como o ciclo das especiarias ou drogas do sertão, no século XVII, que trouxe a ocupação por jesuítas na catequização dos indígenas, os ciclos da borracha no século XVIII e início do século XX, que trouxeram a ocupação por nordestinos, utilizados como mão de obra barata, quase em estado de escravidão com o regime de aviamento e, posteriormente, para grandes projetos internacionais de exploração do látex em seringais na Amazônia profunda, apoiados pelo governo brasileiro para atender ao mercado da Primeira Guerra Mundial.

Trago como ilustração importante para mim o caso do projeto norte-americano de Henri Ford, chamado “Fordlândia”⁷, no oeste do Estado do Pará, onde parte de minha infância e juventude se deu na convivência com essa experiência na Amazônia em situações de busca de atendimento médico, uma vez que naquela cidade totalmente diferente no meio da floresta, além de uma lógica de habitação hierárquica, produção de alimentos com outras tecnologias, escolas com o currículo baseado na lógica tyleriana eficientista⁸, fora implantado um dos maiores hospitais do estado, com todo o aparato e a tecnologia norte-americana da época, com profissionais vindos dos Estados Unidos, para dar “assistência” ao povo que sofria sem o acesso básico à saúde e que encontrava no projeto uma “solução” para seus anseios. O projeto também gerou outros problemas estruturais, como o extermínio de modos de povos indígenas e comunidades tradicionais de viver na floresta, impondo um processo de organização com base no olhar do colonizador, calcado nas demandas de produção da economia global.

Após a fase de grandes projetos, com sucessivos fracassos de alguns devido ao não conhecimento/reconhecimento cultural regional (como foi o caso de Fordlândia e Belterra), iniciaram-se outras formas de implantação de outros grandes projetos, agora internos, materializando um programa maior de povoamento e desenvolvimento econômico nacional, como o Plano de Integração Nacional (PIN), com o objetivo de estimular o grande crescimento econômico no período de 1968 a 1974 com ações articuladas, como a construção de estradas e rodovias federais, a criação da Zona Franca de Manaus (ZFM), da Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa) e da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), do Banco da Amazônia (BASA), para citar alguns. Todos tinham o objetivo de promover o desenvolvimento e integrar a Amazônia ocidental ao resto do país.

⁷ Fordlândia é o nome dado a uma cidade localizada no oeste do Estado do Pará onde foi implantado o primeiro projeto de Henri Ford (Indústrias Ford de automóveis) para extração do látex da árvore da seringueira para a fabricação de borracha, com uma estrutura nunca imaginada no meio da floresta, mas que entrou em decadência devido ao não conhecimento da dinâmica do solo e das pragas na floresta. Posteriormente, o projeto se estabeleceu na cidade de Belterra, próximo de Fordlândia com uma segunda tentativa, trazendo os contornos da organização industrial norte-americana que até hoje são visíveis na localidade.

⁸ O modelo de Tyler é um procedimento linear administrativo em quatro etapas: “definição dos objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas, organização dessa aprendizagem de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. [...] Tyler indica que os objetivos devem ser definidos em termos da mudança esperada no aluno ao final do processo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25; 46).

Com o crescimento, a ideia de regulação logo se materializa com a implantação de inúmeros outros projetos e agências de financiamento para o cumprimento de seus principais papéis em um plano nacional maior que objetivava uma colonização dirigida, engendrada agora para, além de ocupar o “vazio demográfico”, expandir a lógica de expansão do capitalismo pautado no consumo de uma mercadoria tida como melhor.

No Estado do Amazonas, com a implantação do Polo Industrial de Manaus (PIM), o estado tornou-se um dos lugares com grandes fluxos migratórios internos e externos e conseqüente crescimento desordenado, pobreza, êxodo rural e ocupações sem planejamento.

Essas características da ocupação na Amazônia trouxeram reflexos também nos processos formativos, com aumento, maior estrutura e expansão das universidades públicas federais e estaduais para os municípios do interior, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, mais recentemente, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mencionando apenas os dois maiores estados da Amazônia legal (Amazonas e Pará) por onde tenho caminhado na minha vida acadêmica e profissional.

Não é arriscado afirmar que os processos de subjetivações mediante a formação foram construídos em disputa de interesses com forte influência das características mencionadas antes e pouca participação das margens presentes nos planos de desenvolvimento institucional (PDI) das instituições formadoras.

Nesses planos, o espaço demarcado e a formação estão como prioridades de ações para a região, apresentando discursos contraditórios, que ao final, têm se alinhado como fundamento em uma instrumentalização mecânica por meio de pacotes de formação.

Mas de que espaço estamos falando? E, mais uma vez, de que formação? Estamos nos deslocando da ideia de um espaço em que, historicamente, as marcações geográficas têm tido maior atenção para a ideia de contexto em que o movimento que ocorre nas margens foi e ainda é pouco considerado e operando com a compreensão desses contextos discursivos, de culturas, de saberes e memórias que, embora muito refletidos em importantes análises e pesquisas científicas, pouco têm ressoado na visibilização do movimento fronteiro que, sob rasura, escapa da ideia de marcação fixa pretendida na formulação de políticas de formação de

professores na Amazônia, por exemplo, em suas diferenças e possibilidades autorais que se dão na construção curricular sempre em disputa.

No contexto amazônico e não somente nele, mas em qualquer outro lugar, diante dos processos de ocupação e povoamento já mencionados, a realidade tem apresentado necessidade de processos que levem a ouvir o outro, reconhecendo-o como o outro fora de uma lógica de subalternidade de transformar o outro no mesmo, em um cidadão nacional, nas relações, nas experiências, nos rastros, em busca da alteridade negada e não reconhecida nas mais longínquas localidades, pois sempre houve e ainda há a tentativa de imposição de um modelo de Estado-nação ou nacionalidade com interesses homogeneizadores, que, com a regulação e a norma, tentam impedir a visibilidade das significações híbridas e enunciações culturais como garantia da ordem e disciplina para os “cidadãos nacionais”, desmerecendo os contextos e as subjetividades locais, que ainda assim produzem sentidos e escapam do pretendido na norma, por meio da ambivalência presente nesses mesmos processos.

Na articulação com a discussão sobre a formação de professores em diferentes localidades no Estado do Amazonas, o termo “localidade” aqui presente está relacionado à discussão de Appadurai (2004) sobre a produção de localidade como “um lugar de produção de contextos”.

São notórias, com todo esse processo histórico destacado, as inúmeras tentativas de apagamento dessas localidades e das enunciações produzidas nelas. No nosso entendimento, tais tentativas de apagamento estão relacionadas à crítica da ideia de nacional discutida por Bhabha como “estratégias complexas de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam em nome ‘do povo’ ou ‘da nação’ e os tornam sujeitos imanentes e objetos de uma série de narrativas sociais e literárias” (2013, p. 229) que induzem à não confiança de si em suas construções subjetivas.

No entanto, há uma contranarrativa da nação defendida por Bhabha decorrente de um outro tempo que não é histórico, mas cultural, que Bhabha caracteriza em meio uma tensão ambivalente entre o pedagógico (mímica, inculcação da lógica da tradição pela repetição da identificação histórica) e o performático (os escapes, a partir da iterabilidade que desloca a ideia de nação em um movimento na diferença).

O sujeito nacional se divide na perspectiva etnográfica da contemporaneidade da cultura e oferece tanto uma posição teórica quanto uma autoridade narrativa para vozes marginais ou discursos das minorias (*Ibidem*, p. 244).

O conceito de *nação*, na análise feita por Bhabha, permite entendê-la como uma estratégia potente de colonização. Lemos (2018), discutindo a relação entre identidade e Estado, enfatiza que “os conceitos de Estado e de *nação* formam um par perfeito: enquanto o Estado regula e administra as diferenças, o pertencimento à *nação* justifica a adesão às regulações do Estado; a noção de identidade nacional exige uma adesão inequívoca” (p. 202). E acrescenta, citando Cucho (2004):

O Estado moderno tende à monoidentificação, ou porque reconhece só uma identidade cultural capaz de definir a identidade nacional (caso da França), ou porque, admitindo um certo pluralismo cultural no interior da *nação*, define uma identidade de referência, tornada a única verdadeiramente legítima (caso dos Estados Unidos). A ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais (LEMOS, 2018, p. 203).

O autor destaca ainda que “o caráter ficcional da ‘identidade nacional’ vai sendo transmutado em ‘obrigações’ a serem cumpridas por aqueles que quisessem usufruir dos direitos de cidadãos, isto é, pela submissão à ‘identidade nacional’ que alcança a subjetividade da ‘cidadania’ (*Ibidem*, p. 203).

No entanto, Bhabha observa que a tentativa de transformar tudo em um só é perturbada pela existência do caráter ambivalente presente nesse movimento duplo que vê a margem não apenas como limite, mas também com a presença de um movimento fronteiro de diferimento e de escape. Para ele, a crítica consiste na desnaturalização do entendimento de que se possa apagar as diferenças, uma vez que, considerando a ideia de *nação* como estratégia discursiva, tal entendimento perturba a lógica da fixidez do aparato do jogo do poder da tradição que objetiva levar ao único, ao padrão e à estabilização das diferenças.

É perceptível, por exemplo, nas políticas de formação de professores na Amazônia, a constante ênfase no sentido “nacional”, “urgente”, “emergencial”, “especial” como determinação social, com característica e ao mesmo tempo justificativa de padronização, como estratégia de resposta com ênfase apenas em um sentido imposto de qualidade como articuladora discursiva que tem se manifestado na massificação quantitativa e em série nos processos formativos presenciados em

grandes políticas e programas de formação de professores que ainda hoje “impedem” a possibilidade de enxergar os escapes dessa política.

Na articulação com a discussão de nação de Bhabha com e a produção de localidade proposta por Appadurai, a constatação da perspectiva da nacionalidade constitui uma luta com muitas dimensões, das quais Appadurai (2004, p. 251) destaca três:

(1) O aumento regular dos esforços do moderno Estado-nação para definir todos os bairros sob o signo das formas de sua lealdade e filiação; (2) a crescente disjuntura entre território, subjectividade e movimento social coletivo; e (3) a progressiva erosão, devida principalmente à força e à forma da mediatização eletrônica, da relação entre bairros espaciais virtuais.

Appadurai, na análise da tentativa homogeneizante dos Estados-nação, mostra que as localidades são de grande importância para pensar na produção do lugar de maneira relacional nessa produção como geradora de contextos e não produzidas pela tentativa da nação de demarcar espacialmente.

Considero a localidade mais relacional e contextual do que escalar ou espacial. Vejo-a como uma qualidade fenomenológica complexa constituída por uma série de vínculos entre o sentido imediato social, a tecnologia da interactividade e a relatividade dos contextos (APPADURAI, 2004 p. 237).

A ideia de localidade (descrita como bairros) e a geração de contextos na localidade trazem também consigo a ideia de agência de um sujeito local que age de maneira inerente como produtor de sua localidade e que, mesmo com as inúmeras tentativas de contenção do fluxo híbrido cultural potencial e criador, através de regulações, normatizações materiais e imaginativas, consegue, no movimento fronteiro, fugir da operação do enquadramento no sistema, indo para além da prescrição.

À medida que estes sujeitos locais entram nas atividades sociais de produção, representação e reprodução (bem como na obra da cultura), contribuem em geral involuntariamente para a criação de contextos que podem exceder os limites materiais e conceptuais existentes no bairro (*Ibidem*, p. 247).

A presença da produção da localidade e a geração de contextos podem ser verificadas no processo de ocupação e povoamento da Amazônia, em que, desde a

construção do imaginário⁹ europeu sobre a região, presente no discurso colonial, até os seus processos de povoamento têm presenciado histórias de resistência e luta de povos e localidades contra uma imposição cultural.

Os processos de resistências culturais locais na região são percebidos ora de forma simbólica, ora institucionalizada, mas também são percebidas as tentativas de impedimento de construção de seus contextos próprios de criação, pois as localidades representam uma ameaça e por isso são vigiadas como em um regime de “*pulsão escópica*” e fantasiosa (BHABHA, 2013) em sua produção.

Bhabha destaca que “o olhar de vigilância retorna como olhar deslocador do disciplinado, em que o observador se torna observado e a representação ‘parcial’ rearticula toda a noção de identidade e aliena a essência” (2013, p. 151), modificando a visão fantasiosa de um “imitador educado”, morador de uma localidade nostálgica como deseja o Estado-nação moderno e como bem esclarece Appadurai (2004):

Do ponto de vista do nacionalismo moderno, os bairros existem principalmente para incubar e reproduzir cidadãos nacionais – e não para a produção de sujeitos locais. Para o Estado-nação moderno, a localidade é um sítio de nostalgias, celebrações e comemorações apropriadas nacionalmente ou uma condição necessária da produção de nacionais. [...] Os bairros não são dispensáveis, mesmo sendo potencialmente traiçoeiros. Para o projecto do Estado-nação, os bairros representam uma fonte perene de entropia e vazão de poder. Têm que ser quase tão bem policiados como as fronteiras (p. 253).

As questões de localidades ou bairros destacados por Appadurai estão tomadas de empréstimo aqui para tentar relacionar à dinâmica de diferentes comunidades ribeirinhas do Estado do Amazonas presentes na pesquisa em tela, em que é problematizado um programa nacional de formação de professores, tomando como contexto de investigação uma turma do curso de Pedagogia em um município onde sujeitos de várias comunidades ou localidades rurais se encontram em um contexto urbano para o cumprimento formal de uma proposta curricular para o curso que se faz única, na instituição pesquisada, para todos os municípios e comunidades do estado.

⁹ O imaginário aqui referido faz relação com as ideias de Eduardo Viveiros de Castro quando discute “o medo dos outros” – a ideia de imagem como invenção daquilo que se teme. Um medo que implica a inclusão do outro.

Porém, com o entendimento de que o currículo é um processo de produção cultural, que “institui sentidos e que exige negociação e tradução” (FRANGELLA 2016), o ideal universalizante não tem controle dos efeitos nas formações discursivas, nas enunciações construídas nos interstícios ou *entre-lugares* que se refletem na produção cultural das várias localidades e na geração de contextos em que esse processo formativo alcança e que pouco são valorizadas e trazidas como narração ou nas vozes dos sujeitos que se calam diante de um quantitativo de conteúdos estrategicamente dividido em um planejamento mecanizado que objetiva o atendimento à norma baseada no entendimento de cultura como tradição.

Em território de águas e florestas e suas nuances com a dinâmica de vida, de trabalho e de cultura, há uma incessante e necessária produção de localidades que pouco são consideradas nas políticas curriculares de formação que trazem, em sua grande maioria, a marca de um currículo projetado com a ideia de fixação identitária em uma região composta por centenas de localidades com contextos diversificados, com fronteiras que, longe de serem limites, são sempre, na concordância com Bhabha, um ponto de partida, de início, sempre contingente.

A formação de professores nesses espaços no Estado do Amazonas, embora apresente resistências, tem refletido todo esse processo de implementação de políticas nacionais de formação que trazem, embutida no projeto formativo, a ênfase à quantidade presente nas avaliações e medidas externas e à fabricação de um “tipo” na articulação com o discurso da qualidade presente na narrativa nacional. Nesse alinhamento são pensados os programas de massificação da formação gerenciados por instituições de Ensino Superior que podem tanto construir o lugar como retomar/fortalecer uma subjetividade construída por um imaginário distorcido de medo do outro.

Entender como a produção de contextos se apresenta, constitui, para este trabalho, uma tarefa instável, não calculável e sem a pretensão de um fim, mas aponta um caminho que vem se construindo tenso nele mesmo, acompanhando o fluxo do “banzeiro”¹⁰ dos rios, fazendo analogia ao movimento ambivalente que ocorre no processo formativo do programa/curso de formação em destaque e a relação dele com as enunciações dos sujeitos em suas localidades onde já atuam como docentes,

¹⁰ Refere-se a um movimento de ondas provenientes da passagem de embarcações ou alterações climáticas que agitam os rios, tornando a navegação instável, levando os navegantes a criar novas estratégias de navegar em meio a esse movimento.

observadas caminhando com eles, através de suas experiências no percurso da formação e, em especial, nos estágios, considerados construção discursiva, que ocorrem em serviço nas mesmas escolas e localidades onde já exercem a docência.

2.2 As tessituras teóricas e a busca do encontro com e nas margens

Na construção da tessitura teórica que fundamenta a presente tese, como um conjunto de notas que procuram dar qualidade a uma composição através da articulação não uniforme e nem final, mas dando abertura para novas criações de sons entre elas, na tentativa de uma articulação na escrita, problematizando a fixidez identitária que é posta, há a crítica à naturalização e ao continuísmo de uma perspectiva colonizadora na formação de professores.

Dentro do campo dos estudos culturais, numa perspectiva pós-estrutural e na discussão pós-colonial, a forte trama crítica destacada está, em princípio, na problematização da lógica binária colonizador/colonizado que marcou o processo imperialista de colonização mundial e, a partir daí, a abertura a outras formas de pensamento que destacam a cultura como lugar de movimento sempre em mudança.

Para Shmidt (apud BHABHA, 2011, p. 21), tal lógica

promoveu a universalização espúria da identidade europeia e seus valores culturais hegemônicos, submetendo as produções culturais e estéticas locais e hierarquias de valor, com a consequente subtração de sua diferença e de sua significação nas genealogias das histórias e produções locais, via de regra classificadas como bárbaras ou primitivas, exóticas e deficitárias em relação aos padrões definidos como ocidentais. Em termos de práticas coloniais, tais classificações forneceram a justificativa necessária para a promoção de processos de homogeneização cuja função precípua foi a redução do outro ao lugar de ausência, marginalidade e invisibilidade.

Ainda com Bhabha, entendo a ideia de cultura – com a qual estamos operando – como enunciação da diferença, contrária à ideia de tradição acumulada que não permite que o os sujeitos sejam visibilizados na diferença, que interaja, que se desloca e intervém resistindo à totalização.

A diferença cultural, como uma forma de intervenção, participa de uma lógica de subversão suplementar semelhante às estratégias do discurso minoritário. [...] O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva de posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo. [...] O sujeito do discurso da diferença é dialógico. Ele é constituído através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção (BHABHA, 2013, p. 261).

Hall, em concordância com Bhabha, discutindo a centralidade da cultura como mola mestra na discussão de matriz pós-estrutural, enfatiza que ela é concebida como prática de representação na construção dos significados, pois

toda ação social é cultural [...], todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação e que [...] a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular (1997, p. 16-17).

Assim,

a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento (1997, p. 29).

Há a defesa de que existe um movimento enunciativo que excede a regra e dela foge, que tira os sentidos da estrutura fechada, numa dinâmica sem fim, como um sistema de significações que desestabiliza a lógica estrutural.

Bhabha enfatiza outras significações culturais, defendendo-as como produções híbridas enunciativas. Seu posicionamento pós-colonial demonstra claramente a necessidade de aproximação com o outro oprimido e marginalizado pelas práticas colonizadoras da modernidade em suas múltiplas facetas de um processo de criação de um credo da razão que rotula e tenta “enquadrar” quem está fora.

A enunciação cultural discutida por Bhabha configura-se como a disjunção entre significado e significante que desloca a ideia de cultura como objeto epistemológico do que se dá a ser conhecido e traz a ideia de cultura como enunciação, “uma atividade de articulação humana que, por ser dialógica, tem condições de mapear os processos de desarticulações e realinhamentos que ocorrem no campo cultural” (BHABHA, 2011, p. 24).

O processo enunciativo, segundo ele, é um lugar de fronteira, de margem, de “reconhecimento e de recusa de imagens por meio das quais se processam as (des)identificações e as estratégias de subjetivação individual e coletiva” (BHABHA, 2011, p. 24), que desarticula o binarismo e que para ele “são lugares de cultura e também lugares de transformação social”.

Os lugares de enunciação para Bhabha podem ser considerados lugares de resistência¹¹, uma vez que “não se quer encontrar um objeto que já está lá, aguardando ser identificado, mas sim produzir uma ideia de conhecimento e compreensão sobre os trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares da cultura” (*Ibidem*, p. 24). São lugares em que as negociações são tecidas e enunciadas por processos de construção híbrida que se dá em uma tensão ambivalente que rompe com a ideia de precisão. É o *entre-lugar* – o terceiro espaço da enunciação.

Esse espaço denominado por ele de “lugar da cultura” não é um lugar espacial e localizado, mas caracterizado como um momento de reflexão, de construção de subjetividades, de decisão, de tradução, de negociação, de um ir além que não está no futuro distante, mas se faz em um tempo presente em diálogo entre o eu e o outro, um lugar de alteridade que é sempre ambivalente e que dá visibilidade e voz à diferença nas traduções culturais nas margens, não como delimitações e marcações, mas como um caminho, um movimento, como um lugar de possibilidades e de necessária valorização.

A aproximação com o outro destacada, longe de ser geográfica, configura-se como um processo de reconhecimento de alteridade que não implica apenas se colocar no lugar demarcado do outro, ocultando-o ou tentando transformá-lo no mesmo. Apresenta a necessidade de posicionamento com a cultura e com o conhecimento que é construído com e por esses sujeitos nessas margens, considerados por Bhabha como minorias, que se constroem em um processo de cisão que, segundo ele, “destrói os cálculos de empoderamento e permite que os desempoderados calculem as estratégias pelas quais são oprimidos e usem esse conhecimento estruturando a resistência” (2012, p. 6).

¹¹ Resistência aqui é entendida como algo não fixo, mas como um movimento infundável que se constrói discursivamente marcado pela ambivalência que opera mobilizada pela cultura.

Na discussão da situação das minorias no mundo global, Bhabha (2013) reflete que, ao mesmo tempo que há restrições de direitos das minorias, há também uma tensão ambivalente em que, ao mesmo tempo que busca por apagar, sujeitar a cultura e homogeneizá-la de um lado, há a ameaça de surgimento de um movimento ético que altera consciências, sempre atento aos processos e às experiências construídas nas margens, nos escapes, que abre possibilidades de desestabilizar a cisão no que parecia estável.

Destaca ainda que o processo colonizador se utiliza de estratégias arditosas de dominação que sempre se fizeram presentes no discurso colonial por meio de uma “metonímia da presença”. Nesta, a mímica colonial, através de seu discurso, que manifesta o desejo do outro reformado, ao mesmo tempo, revela “um sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente”. O discurso mimético, segundo Bhabha, é construído em meio a um movimento ambivalente de articulação dupla, com efeito perturbador para o poder colonial.

Para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença. A autoridade daquele modo de discurso colonial que denominei mímica é, portanto, marcada por uma indeterminação: a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do Outro ao visualizar o poder (BHABHA, 2013, p. 146).

A base da mímica é a repetição da presença do discurso colonial. No entanto, há o momento do olhar deslocador, do deslize, do duplo, em que o observador, o vigilante se torna observado e a mímica é vista como uma camuflagem e não uma harmonização; é um fetiche que imita a autoridade e ao mesmo tempo a desautoriza. Esse movimento duplo ambivalente passa da mímica à ameaça ao poder colonial, levando o sujeito a passar de um “imitador educado” para ser uma figura de duplicação.

Para Bhabha, o discurso da mímica é construído na oscilação em torno de uma ambivalência, na ideia do “sujeito que é quase o mesmo, mas não exatamente”, que desarticula a polarização do é isso e aquilo, mas no que é e, ao mesmo tempo, não é. É quase o mesmo sem ser o mesmo.

A ambivalência está presente na lógica do poder de forma paradoxal, pois, ainda que se apresente como absoluto, a garantia do poder só pode ocorrer pelo reconhecimento do outro com o qual que se quer dominar, exigindo uma negociação

instável que abre possibilidades diante da impossibilidade que parece – e apenas parece – absoluta, pois,

ainda que essa negociação se faça em condições claras de assimetria de poder, ela expõe a insuficiência dos sistemas de significação e representação da cultura global, mostra que ele não é capaz da fixação absoluta que busca. Há sempre um espaço para o hibridismo, para a irrupção de sentidos que não podem ser fixados pelo poder colonial (LOPES; MACEDO, 2011, p. 213).

A ambivalência, portanto, marca os enunciados discursivos em um lugar dialógico de identificações marginais, negações, de produção de diferenças, um lugar que não pode ser fixo nem linear, um lugar aporético, um *entre-lugar*.

Pela via da cultura e da diferença, a ideia não é negar os rastros, o construído, o já experienciado, partindo de um outro lugar demarcado, mas, ao meu entender, baseado em Bhabha (2013, p. 262), “para sugerir um tipo particular de transformação discursiva interdisciplinar que a analítica da diferença cultural demanda” e avançar em um movimento em que se reconheça o fluxo de significações que vão se constituindo e que não permitem o fechamento estrutural do social, mas possibilita a abertura da estrutura, em um movimento de disputas, de operações de poder, tendo a enunciação, a produção de sentidos articulada à produção da discursividade como movimento desestabilizador de tal operação.

A ideia de operação de poder, nessa discussão, permite percebê-lo como um movimento produtivo constante que leva ao alcance também libertador devido aos processos que modificam o estado “natural” em um fluxo contínuo; segundo Petters (2000), fundamentado na concepção de Foucault,

o poder é produtivo. O poder está disperso por todo o sistema social, estando estreitamente vinculado ao saber. O poder é produtivo porque ele não é apenas repressivo, mas também cria novos saberes – que podem não apenas oprimir, mas também libertar (p. 44).

Nesse movimento, o poder cria estratégias de regulação que são configuradas para conter o avanço ou controlar a cultura. Em contrapartida, a cultura entendida como enunciação, como um movimento de produção de significações, em um exercício constante que desfaz sentidos anteriores e inicia novos sentidos, passa também a exercer o poder produtivo destacado acima, pois rompe e escapa da regulação e perturba a lógica do discurso colonial.

Tais movimentos de poder pela regulação, sejam em escala global, sejam em microescalas, geram vários outros movimentos e também sérios deslocamentos culturais, característicos desse processo, com tendência à busca constante por hegemonia e que atuam na tentativa do apagamento das particularidades e diferenças locais, dando lugar à fixação do que Hall (1997, p. 40) denomina de cultura mundial através do reforço ou renovo da normatização.

Se a cultura, de fato regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a cultura em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou certo grau.

A operação de pensamento e ação dentro da mesma normatividade, desejosa do que deve ser, por meio dos deslocamentos produzidos na diferença, nos excessos produzidos e as consequências dessa modulação da cultura ou das exportações culturais não conseguem ser universalizantes; segundo o autor, é distribuída de forma irregular gerando uma geometria do poder com consequências contraditórias e em escalas diferenciadas e de maneira geral vai “enfraquecendo e minando as capacidades de nações antigas e de sociedades emergentes na definição de seus próprios modos de vida e do ritmo e direção de seu desenvolvimento” (*Ibidem*, 1997, p.19), ou seja, vai perturbando a lógica do poder colonizador, abrindo, dentro da própria norma/política, espaço para a crítica, para o antagonismo, no sentido de possibilidade de deslocamento também produtivo, mas não com o propósito de suturação final, mas de abertura de um devir que vai acontecendo.

Trazer aqui a discussão da operação do poder discutida por Foucault e a possibilidade de deslocamento dentro dele abre possibilidades de problematizar a ideia de identidade fixa, dentro desse deslocamento mais profundo, como um dos pontos de tentativa de controle da norma.

Nessa linha de deslocamento, tem-se a discussão de Hall sobre a formação das identidades descentradas, que, longe de serem fixas, são construídas em um fluxo constante, que Bhabha (2013) chama “processos de identificação ou processos identificatórios”. Na perspectiva de Hall (1997, p. 26),

o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser mais bem conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver,

como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias [...]. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Acrescenta ainda que elas

são construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro dele). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, [...] é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior e exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (*Ibidem*, p. 27).

Daí a afirmação de que a cultura está inscrita e funciona dentro do jogo de poder que pode buscar regulá-la mediante a norma, a classificação; pode também, na construção de novas subjetividades, mediante processos de identificação e produção de sentidos, produzir um fluxo de relações mais aberto que quebra a fixidez da norma e produz/é produzido pela diferença sempre.

Nesse movimento, a cultura, mesmo quando assimila parte dos anseios da homogeneização cultural, são transformadas pelas enunciações em uma espécie de saber híbrido que, não necessária ou unicamente, corresponde à reprodução da lógica homogeneizante, mas a uma outra maneira de ser, em outros modos de vida situados em um outro tempo entre o passado (tradições) e o presente (o próprio lugar fronteiriço), como um lugar de movimento e de produção discursiva.

Bhabha (2013) discute esse tensionamento produzido pela cultura questionando o conhecimento que tenta transcender as contradições e ambivalências presentes nela como um movimento conflituoso, híbrido, que se produz na diferença.

O autor esclarece que a visibilidade da cultura não está na somatória sob um aspecto apenas multicultural e integracionista da diferença cultural, discutido dentro da visão estruturalista, por exemplo, que nega o híbrido; descarta o reconhecimento de culturas e hierarquiza, através do pensamento binário, “isto ou aquilo”, tornando a diferença invisível e a cultura estanque, sem movimento. Para ele,

nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude, não só porque há outras que contradizem sua autoridade, mas também porque sua própria interpelação no processo de representação, linguagem, significação e constituição de sentidos sempre sublinha a pretensão a uma identidade originária, holística e orgânica (BHABHA, 1996, p. 36).

Bhabha propõe a ideia de autoridade da cultura justamente em condições de desigualdade e diferença. Nessa perspectiva, a cultura produz sentidos em um processo ambivalente que reitera e nega ao mesmo tempo, é como um fluxo híbrido e não pode ser parada; ao contrário, não se consegue parar a cultura e as enunciações por ela produzidas; com isso, não se consegue parar também os agenciamentos híbridos e as transformações sociais em qualquer espaço (minoria, parte ou no que ele denomina de “cultura parcial”) em que exista um tecido contaminado, mas que é conectivo.

Os agenciamentos híbridos encontram sua voz na dialética que não busca a supremacia ou a soberania cultural. Eles desdobram a cultura parcial a partir da qual emergem para construir visões de comunidade e versões de memórias históricas, que dão forma narrativa às posições minoritárias que ocupam: o fora do dentro; a parte no todo (BHABHA, 2011, p. 91).

Bhabha não nega a contradição, mas enfatiza o perigo de ela se transformar em um pensamento binário, marcado por certezas polarizadas que ao seu ver “desencadeia as ideologias imperialistas”, de caráter excludente.

Nessa lógica ou estratagema, processos de formação têm sido meios cruciais na tentativa de regular os fluxos, a diferença e as enunciações culturais. Porém, esse mesmo processo, quando em tensão, permite também que seja construído um outro viés de formação baseado na diferença, com resultados bem distantes do objetivado pelo pensamento binário, haja vista o caráter ambivalente, presente no fluxo da cultura, operar com a iterabilidade provocando deslocamentos outros, mas que também precisa ficar sempre atento às operações de poder para não reforçar a equação da fixidez identitária em suas tentativas de estancamento do fluxo nas produções enunciativas.

No caso da formação de professores, é possível problematizar, por exemplo, as estratégias de projetos formativos com um currículo único, elaboradas com projeção de identidades fixas que atuam considerando, em parte e veladamente, outras situações, mas sempre operando para impedir que elas apareçam ou sejam visibilizadas, fortalecendo a lógica do discurso colonial no jogo sutil de operação do poder destacado antes, uma vez que saber e poder estão claramente articulados na trama para a invisibilidade da diferença cultural.

Porém, com os movimentos que os processos híbridos possibilitam em um fluxo constante de formações discursivas, é possível também que, nos mesmos projetos

normativos/formativos, com as negociações ambivalentes construídas nos interstícios dessa formação, a ação homogeneizadora se torne impossível pela presença de processos de enunciação cultural dos sujeitos que irrompem a normatividade sempre em um fluxo infinito de produção de diferenças que busca identificações, desconstruindo a ideia de identidade em estado puro e sim “um momento instável de identificação” (BURITY, 2008).

Nesse traçado, é possível verificar a presença dos espaços ou interstícios não como um lugar fixo, marcado, uma localização espacializada, mas como um terreno propício em que é possível haver o movimento de negociação constante de um devir que opera nas decisões possíveis onde parece ser impossível decidir.

Bhabha considera a importância de compreender a construção das subjetividades em um tempo entre fronteiras (passado/presente). Um entremeio marcado por tenebrosas sensações de sobrevivência, em que o presente não representa um novo horizonte e o passado, um marco referencial seguro. Trata-se tão somente de uma negociação de um momento de trânsito de cruzamento entre tempo e espaço, passado e presente, interior e exterior, para produzir figuras complexas de diferenças e identificações, o que não deixa de ser um momento de desorientação e distúrbio em direção ao além (BHABHA, 2013); movimentos exploratórios traçados em um roteiro que anda para trás e para a frente em busca de novas construções; num movimento que ele considera teoricamente inovador e politicamente crucial.

Bhabha defende outra temporalidade discursiva, em que a negociação assume papel importante.

Quando falo de negociação em lugar de negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma história teleológica ou transcendente. [...] Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetivos e entre a teoria e a razão prático-política (2013, p. 56).

É na teia da negociação que ocorrem os processos de ambivalência, de enunciação discursiva que trazem à tona um terceiro espaço de produção cultural, através de “um momento híbrido de mudança política” que para ele reside na “tradução de elementos que não são nem um nem o outro, mas algo a mais, que contesta os termos, os territórios de ambos” (*Ibidem*, p. 60).

O momento híbrido de mudança política destacado por Bhabha não é algo apenas diferente que se funde com um anterior se tornando outro fixo, mas um movimento constante de negociação em função das contingências, e esclarece que

[...]a hibridização não é somente a diversidade de identificações que qualquer indivíduo ou sociedade pode ter. Não é o fato de você comer sushi, usar roupas italianas, falar duas línguas diferentes, ser membro de uma igreja ou de um movimento ecológico. Esse argumento de múltiplas identidades nunca me pareceu significativo. É uma espécie de pluralismo preguiçoso. Acho que os problemas que temos e as maneiras de pensá-los constituem o modo como criamos identificações culturais híbridas. Há sempre um conflito entre poder e autoridade. Há sempre uma espécie de negociação complicada de significados, de símbolos, de identidades, de blocos de poder, de estruturas de autorização, de reconhecimento (BHABHA, 2012, p. 2).

O híbrido pensado com Bhabha, inspirado na ideia desconstrucionista de Derrida, leva à necessidade de um movimento de tradução: a tradução do outro que sou eu, do diferente em seu processo de constituição que nunca será sempre igual pelo próprio movimento híbrido de construção subjetiva dos sujeitos.

Essa tradução instável aponta o espaço intersticial defendido por Bhabha como espaço produtivo, lócus da enunciação em que os vários conflitos culturais interagem, buscando não as explicações, mas entendimentos de como o sujeito é constituído discursivamente nas teias ideológicas.

Assim, tentar traduzir o outro na produção dos espaços intersticiais é muito mais do que descrevê-lo, emoldurá-lo; é buscar um encontro com as margens e seus rastros na diferença que resultará em um movimento de produção e visibilidade de outras diferenças.

Derrida (2002), como importante referência dos teóricos mencionados, chama a atenção para o entendimento de tradução na diferença afirmando que não há tradução original, que “toda tradução é traição”; ela produz um rastro contínuo, um deslocamento, e, portanto, é indeterminada, intraduzível; por isso abre possibilidades de novas significações sempre, em um movimento do devir, o que permite nos aproximar ainda mais do entendimento da inexistência de uma identidade fixa.

Na discussão da tradução na perspectiva derridiana, a relação com o outro como processo de alteridade é bem destacada e com muito cuidado para não cair em um entendimento dessa relação apenas como detalhamento, pois, segundo Cardozo (2018, p. 289), “o fato de que o outro existe como um outro não garante nossa percepção dele como tal”, uma vez que há um recorrente erro da modernidade de “naturalização da indistinção” e, portanto, a necessidade de rompimento de tal ideia.

Cardozo, na mesma obra, afirma ainda que a tradução acaba sendo um dever, uma responsabilidade para com o outro que remete a um esforço relacional de também pensar o eu.

Diante da condição de descontinuidade do outro, a relação tradutória não pode ser entendida simplesmente como via de acesso. Aliás, nem como via, nem como acesso. Antes, a tradução é a ocasião de um esforço relacional, é o acontecer de uma *poiesis* da relação com o outro, que, como tal, é sempre, em alguma medida, transformadora do outro e do eu: do outro apartado, recortado, transformado, assinado; e do eu que, ao apartar, recortar, transformar e assinar o outro, opera também em si e para si, uma transformação de seus valores. Tradução é trabalho de relação (*Ibidem*, p. 315).

Na tessitura com as ideias discutidas até aqui, como, cultura, enunciação, diferença, ambivalência, hibridismo, *entre-lugar*, tradução e alteridade, não de forma ordenada ou em escala de posição, mas no entrecruzamento que se faz na construção do argumento aqui presente, que consiste no entendimento da cultura como um processo de enunciação e do currículo como produção cultural e instituinte de sentidos, destacamos ser possível problematizar questões relacionadas ao objeto desta pesquisa, que trata do currículo de formação de professores, que tem sido uma das estratégias claras da mímica do discurso colonial moderno para a manutenção de um ideal único identitário, no caso uma identidade docente que, na dinâmica de autoridade e sujeição sem visibilização da diferença, tenta padronizar.

No entanto, pelos escapes emergentes do movimento ambivalente que se faz duplo e no deslocamento produzido nesse mesmo processo de formação, a estratégia da identidade única e da formação como colonização se apresenta como inoperante, embora sempre desejável pelo pensamento colonial.

Em concordância com o que Bhabha defende sobre um conhecimento sempre contingente, não é pretensão da presente tese apresentar uma forma, uma resposta ou fórmula para questões da formação de professores aqui problematizada com as ideias/noções/conceitos com que se busca desenvolver as análises em questão, mas sim operar na desconstrução da ideia de construir uma única verdade como reposta e contribuir na discussão de pensar a educação como ausência de certezas, que possibilite enxergar outras coisas, outras possibilidades; como afirma Lopes (2013, p. 17), “tudo sempre pode ser de outra maneira”, como possibilidade de encontro com abertura a novas articulações discursivas que não se encerram, mas que nos colocam na posição de decisão responsável sempre, devido a que o que mobiliza suas reflexões não ser um consenso pacífico, mas conflituoso, instigado pelo processo

político de enunciação cultural que ocorre em movimento e fluxo contínuo em busca de encontro alteritário com as margens.

2.3 No encontro/reencontro com as margens, a construção do currículo como espaço de negociação na formação de professores

No campo das possibilidades de contribuição, refletir o currículo e a formação de professores como produção cultural, na tessitura com as ideias/noções teóricas até aqui mobilizadas, implica entender o currículo como enunciação da/na cultura e a partir daí tentar entender como vai se constituindo o movimento híbrido, no caso dos professores em seus processos de formação projetados por uma lógica universal, fazendo relação à mímica do discurso na constituição do sujeito colonizado, sendo aquele a que sutilmente é imposto um padrão de formação que reflete a ideia do discurso colonizador e que, com a ameaça do discurso mimético do quase o mesmo, mas não exatamente, opera antagonicamente através de produções culturais híbridas com significações incontrolláveis que resultam em atos políticos de criação e que escapam do objetivo universal proposto.

O hibridismo significa, então, apenas que não há cultura pura, só novas criações a partir de fragmentos de significações. As culturas são sempre misturas de outras misturas se não há origem para esta ou aquela cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 212).

Na relação entre cultura e diferença proposta por Bhabha, há uma relação com as ideias que são desenvolvidas no campo da pesquisa em currículo como espaço híbrido-cultural no Brasil, que, como ressalta Macedo (2012), considera a diferença como alternativa de construção de novas formas de conhecer; portanto, como um ato político de diferimento, de escape e fuga da fixidez.

Corroborando a discussão, outras pesquisadoras brasileiras, como Frangella e Barreiros (2008), discutindo o sentido de política nos estudos curriculares também na perspectiva da diferença, destacam que, na análise de políticas curriculares, o caráter da provisoriedade como produção contingente e instável só é possível mediante as

práticas articulatórias entre a política e o político, que resultam em uma enunciação sempre contingente.

Recorrendo à lógica discursiva, as autoras encontram na discussão de Laclau e Mouffe contribuições no entendimento de política para ajudar a pensar formas de ação política nesse processo enunciativo, considerado como ato político.

A política é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento social. Isso significa que todo sujeito é, por definição, político. À parte do sujeito, neste sentido radical, só existem posições de sujeito no campo geral da objetividade. Mas o sujeito, tal como é compreendido neste texto, não pode ser objetivo: ele só se constitui nas margens irregulares da estrutura. Assim, explorar o campo de emergência do sujeito nas sociedades contemporâneas é examinar as marcas que a contingência inscreveu nas estruturas aparentemente objetivas das sociedades em que vivemos (LACLAU, apud FRANGELLA; BARREIROS, 2000, p. 3).

Ainda recorrendo às contribuições de Laclau, entende-se que o discurso é constituidor da realidade. Nesse sentido, trabalhar problematizando e não descrevendo a formação de professores e os processos de significações que ocorrem nos interstícios dessa formação emerge como importante e necessária articulação nos argumentos que vieram sendo construídos na presente pesquisa, que destaca uma política nacional de formação de professores e a política curricular dentro dela como enunciação cultural.

A problematização apresentada pelo viés da cultura e diferença, percebendo a ambivalência e as enunciações contingentes presentes no processo do que vai acontecendo na política e um programa nacional de formação de professores, implica lê-lo como formação discursiva produzida no próprio processo de formação, mais precisamente nos espaços intersticiais que culminam em ações políticas dentro dessa formação que se manifestam nas enunciações dos sujeitos.

Nessa articulação, mediante análises das formações discursivas, é possível identificar as identidades projetadas nos textos político-normativos institucionalizados e os significados outros que vão se construindo na prática dos professores, que, por sua vez, são refletidos também no cotidiano das escolas com as transposições didáticas nas práticas pedagógicas que podem tanto objetivar somente a transmissão dos conteúdos formais das disciplinas, completando um ciclo com intenção identitária fixada, que vê a diferença como obstáculo, quanto pela própria diferença, vendo emergir processos híbridos das enunciações com criações que vão além da aplicabilidade do

conhecimento em uma perspectiva de causa/efeito, avançando para um outro conhecer que se produz tendo relação com as práticas sociais em diferentes contextos.

Pode-se dizer, portanto, concordando com Burity (2014), que não há qualquer realidade social sem sentido. E o sentido é sempre produzido socialmente, por meio de um processo de significação de novos sentidos, eliminando a ideia de fixação universal hegemônica, que, embora não seja atingida em sua totalidade, tem um processo duradouro, porém sempre contingente.

Burity (2014) destaca ainda que “o discurso define regras de produção de sentido que permitem um número indefinido (embora finito) de enunciados e ações”, a partir da mobilização de significantes vazios ou flutuantes que a própria ideia de hegemonia fixa proporciona existir e que possibilitam atos de identificação mediante seu preenchimento por sentidos sempre contingentes e provisórios, o que reforça a ideia de que as identificações – e não as identidades – são construídas discursivamente na diferença.

Na relação das ideias apresentadas com a discussão sobre currículo e formação de professores no Brasil na perspectiva discursiva, questões como conhecimento, docência e profissionalização são destacadas por inúmeros pesquisadores – Tura (2017); Borges (2017); Dias (2013; 2016; 2017); Frangella (2017); Macedo (2006; 2012; 2016; 2018); Lopes (2011; 2013; 2015; 2016; 2018) –, apontando nessa relação a forte estratégia de um ideal identitário docente fixo contido nas políticas curriculares de formação fundamentadas na produção de “tipos”, com projeção identitária metricamente calculada e, nessa projeção, a clara presença de seu fracasso.

Borges e Peixoto (2017), discutindo o início da profissionalização docente no Brasil, destacam que o caminho da profissionalização tem em comum o objetivo de uma possibilidade de alcance de um sentido de qualidade apontando o que é ou como deveria ser a educação, na tentativa de ter o professor como executor; enfatizam que essa possibilidade ocorreu e ainda ocorre em um processo de tensão contingencial, com demandas de diferentes grupos (em disputa pela significação) que operam por hibridizações em disputas por hegemonia.

As autoras enfatizam ainda que a difusão da métrica nas políticas de formação se dá no contexto da reforma educacional de 1990, que trouxe, junto ao aparelhamento do Estado, os princípios da economia para a educação, influenciando as políticas curriculares de formação com ênfase na profissionalização técnica e instrumental controlada pela gestão pública.

O modelo de organização de gestão pública burocrática, caracterizada pela divisão hierárquica e tecnicamente especializada do trabalho, é substituído ou associado a um modelo gerencial cuja administração é fundamentada em estratégias empresariais competitivas, considerada mais descentralizada, ágil e capaz de controlar os resultados com vistas à elevação da eficiência e “qualidade” dos serviços oferecidos. Trata-se de um modelo de organização centrado nas pessoas, que são motivadas a produzir com qualidade e excelência por meio de um compromisso individual e aprimoramento contínuo. Além disso, vincula o discurso da responsabilização ao resultado das metas alcançadas, atribuindo incentivos financeiros (2017, p. 303).

Os currículos de formação de professores projetados em habilidades e competências, na análise de Dias (2013; 2016; 2017), são a evidência da estratégia de controle da formação e do trabalho docente na relação com o currículo, seja no Ensino Superior (formação inicial) com competências e habilidades definidas, seja na Educação Básica com a ideia de desempenho e responsabilização individual de professores, presente, em muito, na formação continuada e que traz como pauta intrínseca a regulação que se dá com a gestão e avaliação da prática docente por meio de avaliações, induzindo o fazer curricular do professor à aplicabilidade na busca de resultados que possam ser competitivos.

Segundo Dias, Farias e Souza (2017, p. 256),

o cenário das políticas de currículo para a docência na região ibero-americana, como vem sendo afirmado pelos textos políticos da OEI e Unesco, nos aponta para processos de identificação docente na formação e atuação sob novas bases. A docência tem sido significada nos discursos produzidos e disseminados pelos organismos ibero-americanos como peça-chave para o sucesso das reformas educacionais. Focalizam o protagonismo docente como novo *status* profissional potencialmente capaz de assegurar a qualidade da educação na Educação Básica a partir de uma formação de qualidade dos professores, ou de outra qualidade, discurso que associa o desempenho dos alunos ao dos professores.

Na perspectiva da ideia de protagonismo docente, um tipo de profissional é “fabricado” como um *status* identitário de resolução de problemas para garantir o sucesso das políticas educacionais; isso se dá com ferramentas e tecnologias que garantam o governo da subjetividade dessa fabricação.

Popkewitz (2016) desenvolve importante argumento para tal análise, enfatizando que o fundamento ou raciocínio populacional estatístico atua na fabricação de tipos de pessoas, ao discutir como os relatórios estatísticos organizados por organismos multilaterais (como é o caso da OCDE) e os dados produzidos por avaliações internacionais são tomados na produção de um perfil necessário e

administrável/controlável baseado numa tecnologia de governança da subjetividade no que ele chama de “mentes sem domicílio” como “métodos para organização da vida diária, da experiência e do pertencer”, que classifica e categoriza perfis de pessoas como um esquema para a administração e a intervenção normativa através de programas, livros, pesquisas para correção de “problemas”, tornando patológico o que está fora da norma, com forte aderência pelos professores, porque, de certa forma, são desautorizados em seus processos internos dialógicos dentro da escola.

O conhecimento estatístico que ordena e classifica populações está profundamente enraizado no pensamento moderno; no entanto, segundo Popkewitz,

nós raramente consideramos os números sobre populações como um sistema particular de razão, com certas características epistêmicas e qualidades relacionadas a governar por meio de regras específicas e normas da razão, como a domesticação de mudança e do acaso e da mente sem domicílio (2016, p. 738).

Acrescenta o autor:

A mente “sem domicílio” é uma característica dos números, e a estatística é sua tecnologia, a qual coloca indivíduos em uma relação de categorias transcendentais que parecem não ter localização histórica particular ou autor para estabelecer um lar. [...] A mente sem domicílio, se é que podemos usar a frase, encontra seu lugar na vida cotidiana. O professor torna-se um solucionador de problemas, como um modelo de vida que “atua” como um fluxo entre universos, onde o ego é transformado em um distante objeto da reflexão e em um lugar imediato para agir e experimentar (*Ibidem*, p. 742).

Para o autor, a fabricação de tipos de pessoas são estratégias para responder às demandas dos bancos de dados para retificação de problemas sociais; os tipos humanos fabricados na educação “são populações vistas como diferentes ou que se desviam do normal”, os excluídos que precisam ser incluídos, diferenciando e classificando as qualidades e patologizando as diferenças, levando a busca por padronizar um perfil homogêneo em espaços heterogêneos, como é o caso da formação de professores em nome da inclusão, mas fazendo parte da exclusão, embora “situada em diferentes espaços que produzem a alteridade”, exercendo um governo da identidade.

No entanto, mesmo com as operações normativas ajustadas na fabricação de tipos de pessoas, na correção de perfis, ainda assim, na lógica do currículo como

enunciação cultural que se produz na diferença, esse controle continua na ordem do impossível, pois “não há identidade em estado puro” (CUNHA, 2016).

Tura e Figueiredo (2017), discutindo o conhecimento nas políticas de formação no Brasil, citando um estudo de André que mapeou as políticas de formação de professores em 2010, destacam que as análises decaem para “a importância do investimento do conhecimento do(a) professor(a) como subsídio para pensar estratégias de formação e de melhoria da atuação docente, na busca de uma educação de qualidade para todos”, o que também foi discutido por Frangella (2017). As autoras destacam no estudo que há também reforço da ideia de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso da educação e, portanto, de fixação em torno do significante qualidade.

Na análise das autoras, a política de formação de professores “se constitui, assim, no espaço de construção de um perfil profissional fixo e projetado”.

As políticas curriculares de formação de professores/as têm uma constituição muito antiga, relacionada à busca pela escolarização de massas, que teve por base aquilo que se denominou como educação elementar, básica ou fundamental. Foi o que vimos acontecer nos primórdios do século XX nos diferentes países da Europa e também em outros espaços do mundo ocidental, num esforço de instituição dos sistemas nacionais de educação (TURA; FIGUEIREDO, 2017, p. 742).

Vê-se, portanto, que as políticas de formação de professores tentam conter a proliferação de significados e os fluxos culturais, porém é tarefa impossível, pois

o controle é da ordem do impossível porque o conhecimento é significado na cultura, nas relações sociais, na linguagem, na tensão entre regulação e escape. Não há como prever, controlar, saturar este processo de significação. No entanto, as políticas curriculares, as normatizações e prescrições tentam de forma precária controlar os fluxos de sentidos do conhecimento e estabilizar o processo de significação (*Ibidem*, 2017, p. 751).

De maneira similar, Oliveira e Frangella (2018), ao discutir a produção curricular em cursos de formação de professores, concebem o currículo como política cultural que implica um processo ininterrupto que se contrapõe às perspectivas instrumentais e binárias calcadas numa lógica que põe proposta *versus* prática. E defendem que o currículo é um *entre-lugar* que se produz na diferença, é, sim, uma “prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos”.

As pesquisadoras afirmam também que a ideia de projeção de identidade docente fixa tem sido o parâmetro para elaboração de propostas curriculares de formação de professores que buscam um perfil com objetivos predefinidos que aponta apenas para a profissionalização instrumental, que em si chama por uma identidade fixa. Nessa apresentação também questionam: há uma identidade docente? Como defini-la?

Ao propor o questionamento da identidade, argumentamos que ela, como fechamento, torna-se dispositivo de exclusão e transforma a diferença em desigualdade. Defendemos o entendimento da identidade híbrida e performática, que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação e se inscrevem como processos de identificação, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que negocia e coabita com/na diferença (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2018, p. 154).

Ainda na relação com o questionamento acima, pensar a relação com o outro também pode ser um disparador para respondê-lo. Pensar no outro na perspectiva da diferença implica, segundo as autoras, um processo de tradução, “na medida em que a tradução opera com a iteração e negociação de sentidos”, também discutida por Cardozo anteriormente, como um esforço ou trabalho relacional em busca da alteridade que não se faz pela fixidez, mas pela tradução sempre contingente.

Em concordância com as autoras, o posicionamento argumentado aqui não é de ser contrário a projetos de formação, mas, como sugerem, que estes sejam entendidos como “produções contingentes, lutas político-discursivas que mobilizam a produção de uma formação não em termos de fixação, mas como ação contextual, desestabilizada, uma vez que abre mão da precisão, clareza e definição para se lançar, sem ancoragem, em busca sempre de outras paragens” (*Ibidem*, p.156), sempre com a responsabilidade de decidir diante do incerto.

Concordo com Cunha (2016, p. 123), quando afirma:

Estou entendendo, então, que a ausência de certeza não é um mal, nem nos encaminha a defender que tudo vale na educação. Ao contrário, entendo que ausência de certeza permite realçar a compreensão acerca de uma responsabilidade radical, que não é conferida por um conteúdo racional tampouco delegada por alguém e, mesmo assim, está inscrita na decisão que se faz na indecidibilidade. [...] Nesta direção, reafirmo, por fim, que toda relação educativa porta sempre uma responsabilidade, uma resposta que é dada à pluralidade, ao imprevisto, e não à identidade *a priori*.

A concordância destacada afirma a “impossibilidade de pensar uma formação a partir da projeção de uma identidade fixa” materializada por um currículo único,

homogeneizador, como se presencia nas articulações discursivas com o termo qualidade nas propostas curriculares de formação.

Operando com as ideias teóricas e reflexões destacadas, a tessitura até aqui construída permite e colabora para tecer uma(s) outra(s) teia(s) ou trama(s) conectiva(s) com a formação de professores, mais especificamente na Região Amazônica, com as políticas curriculares de formação desenvolvidas no Estado do Amazonas, que antes precisa passar pelo entendimento da constituição desse espaço, em que a imagem colonial do outro (retornando a Viveiros de Castro com a ideia da imagem daquilo que se tem medo) fez parte de seu processo constituidor, também percebido em projetos formativos com a clara presença da lógica do discurso normativo de um credo da razão presente na lógica do discurso colonizador.

Pode-se dizer que o processo de colonização e ocupação da Região Amazônica e, posteriormente, do Estado do Amazonas foi engendrado a partir da lógica da modernidade, com interesses políticos e econômicos externos e com a finalidade de, além de civilizar, explorar os recursos naturais e de ocupar o “vazio” demográfico; ele vem operando e descrevendo uma imagem do outro que se teme libertar em um processo alteritário.

Retomando a pergunta: de que espaço e de que tipo de ocupação estamos falando? De um espaço híbrido, criado por imagens descritivas e inventadas pelo olhar do outro, contidas nos discursos da modernidade que hegemonizou um imaginário que desconsiderou as culturas que, ao mesmo tempo, entre suas margens, se movimenta, cria, significa e constrói sentidos outros para além da imagem fixada, que desorienta a operação normativa do poder e, dentro dela, provoca deslocamentos perturbadores e aponta para outras possibilidades engendradas dentro de um movimento fronteiro nos variados contextos, encontrando e se reencontrando com outras margens e outras possibilidades sempre.

3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO... E/OU NAVEGANDO!? A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA

...Lá vai o canoeiro, nos braços do rio, vai o canoeiro, vai...
 Lá vai canoeiro no murmúrio do rio, no silêncio da mata, vai... vai o canoeiro,
 ...Lá vai canoeiro no remanso da travessia, vai o canoeiro.
 ...Lá vai o canoeiro, nas curvas que o remo dá, vai o canoeiro.
 ...Enfrenta o banzeiro das ondas do rio e nas correntezas tem um desafio.
 Na sua canoa só um pensamento: apenas chegar e apenas partir.
 ...Sou, sou, sou, sou canoeiro, canoeiro vai, eu sou...
 (“Saga de um canoeiro”, de Ronaldo Barbosa)

No alinhamento com as ideias em que a pesquisa se assenta, apresenta-se como um caminho desafiador a procura de um “novo jeito de caminhar”, que descola e tenta romper com a ideia de fixidez que leva apenas a descrever e representar a realidade quantificando-a. Há necessidade de um cuidado de não causar um efeito de legitimação do discurso autoritário colonizador presente na relação entre poder e conhecer na ciência moderna, que traz a defesa da razão embasada na tradição que fixa e polariza as ideias que imbricam a relação entre sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, “expressando uma relação de fidelidade entre aquilo que o sujeito observa e aquilo que ele retrata” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.146), sempre pautado na ordenação das coisas, em busca de leis universais para obter a verdade, reforçando o que Biesta (2020) em sua crítica chama de “comunidades racionais”, como porta-voz do que tem que ser dito em uma linguagem comum e por uma lógica comum que tende a representar a produção do conhecimento.

Tais ideias, mesmo que tendo maior aproximação com as Ciências da Natureza, também influenciaram as Ciências Humanas e Sociais, que têm passado por inúmeras críticas e por movimentos que argumentam que a universalidade é um objetivo inatingível; ainda segundo os autores mencionados, “as Ciências do Homem encontram seu espaço a partir do momento em que do interior da sua vida, o ser humano constitui representações do que ele vive” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012, p.150).

Elas esmiúçam a vida, o trabalho e a linguagem não em si mesmos, mas naquilo que representam para o homem. Todavia, para Foucault, quando as Ciências Humanas reduplicam as empiricidades ou a si mesma não visam estabelecer um discurso formalizado, não visam apresentar uma evidência

empírica e sim, ao contrário, elas embrenham o homem no campo da subjetividade (*Ibidem*, p.150).

O reconhecimento de tais aberturas traz repercussões diretas no campo da Educação.

Assim, o impacto que a crise do paradigma da ciência moderna engendrou promoveu visibilidade, entre outras categorias, da categoria da subjetividade, e o reconhecimento dessa categoria da subjetividade tem trazido para vários campos, dentre eles o educacional, repercussões na medida em que sua presença e reconhecimento sinalizam mudanças operacionais e significativas que devem se verificar em dimensões como a do currículo, dos métodos, das avaliações etc., mudanças estas justificadas pelo fato de esse conceito fazer emergir não somente o sujeito em suas interpretações e significações como também a sociedade em suas experiências e orientações (*Ibidem*, p.163).

Essa justificativa e abertura permite perceber um movimento dos sujeitos em seus contextos.

Reconhecer esse espaço de construção e constituição das subjetividades então é fundamental para que o campo educacional não só tematize de modo mais complexo os processos de aprendizagem, o conhecer humano, outrossim, é importante para a própria compreensão de sujeitos sociais em movimento, isto é, sujeitos em ação, que se mexem, resistem, incomodam e que são agentes da ação educativa (p. 166).

Nesse movimento, faço relação com a discussão pós-estrutural e dialogo com Lemos (2018, p. 196) quando destaca que

o movimento pós-estrutural coloca a nu a impossibilidade do conhecimento como critério de validação para se chegar à verdade; é o ambiente do “somos sem ser”. O pós-estruturalismo não é um pensamento, uma posição defensável; é um ambiente que não tem compromisso com a verdade, com o factível, com o definitivo [...]; é a mudança que interessa ao pós-estruturalismo. Na sua concepção, se é que podemos dizer assim, tudo é diferença pura, já que desafia a identificação.

Dessa maneira, o interesse pela mudança e a tentativa de ruptura e deslocamento da ideia de verdade factível se apresentam como um grande desafio nesta pesquisa, em que há muito mais o interesse no movimento de mudança, no que acontece e que busca problematizar discursos que ressaltem a fabricação de um tipo de identidade fixa ou um padrão que vem sendo orquestrado na formação de professores e que vem se naturalizando mediante operações de poder, disfarçando a presença da lógica do discurso colonizador.

Nesse intento, vim ressignificando também o meu fazer como pesquisadora, na tentativa incessante de ruptura com a fixidez normativa do método na pesquisa,

possibilitando passagens para novos campos em um “caminho-labirinto não linear”, defendendo o fluxo das insurgências de significações que vão ocorrendo na pesquisa.

Carvalho, Motta e Oliveira (2016), dialogando sobre métodos de pesquisa, fazendo crítica ao rigor metodológico em que os pesquisadores são confrontados e questionados sobre o fazer científico, enfatizam, a partir das ideias de Bakhtin, que: “Não bastasse subalternizar os humanos, subalternizaram escolhas metodológicas e formas diversas de construção de conhecimento (p.152)”, em função de um método ou de um único caminho.

Apontam que o que existe são caminhos híbridos, pois “caminhar é preciso, mas não tão preciso assim, pois é preciso sempre pensar sem corrimões, sem a segurança dos hábitos e dos costumes (p.153)”, e isso requer exercício e aprendizagens constantes em todo o movimento da/na pesquisa. Continuam destacando a importância do encontro com o outro na pesquisa, pois,

qualquer que seja nossa decisão, qualquer que seja o nosso percurso, o caminho será nosso e do outro a quem tomamos como sujeito. Qualquer que seja a escolha, o caminho não se oferece de imediato, terá que ser construído-desconstruído a cada passo. Passo a passo e atento ao que se passa e ao que passa. Método que não se ensina, mas que se aprende e se aprende no ato, no instante do voo (p. 154).

Paraíso (2014) contribui com a discussão sobre metodologia em uma perspectiva pós-crítica, destacando que:

Eles e elas propõem-se a examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramenta de reprodução social (p. 10).

Nesse sentido, a posicionalidade e a agência se apresentam como imprescindíveis, uma vez que requerem engajamento que politiza a produção teórica, na compreensão de que o método não está no princípio nem no fim, ele “só passa a existir pelos passos de cada caminhante” (CARVALHO; MOTTA; OLIVEIRA, 2016, p. 156). Isso implica um modo de fazer político-pedagógico que se desdobra do diálogo com o objeto de estudo, guiado pelas questões problematizadoras, trazidas em um “movimento alegre de ziguezaguear que nos afasta daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever” (PARAISO, 2014,

p. 18) e nos aproxima de outros modos de significar, sempre sob rasura, se abrindo para outras possibilidades.

Com esse entendimento, há a defesa da tarefa da pesquisa como tradução em um processo de enunciação cultural, o que leva a entendê-la como produção discursiva que, ao contrário da descrição – que conduz à linearidade em busca de uma explicação fixa de sentidos –, mobiliza a tradução, produz espaços de significação e se dá na relação com a diferença e com o outro, dando voz ao outro em busca da alteridade que se encontra na relação com esse outro que me completa.

Segundo Frangella (2013), argumentando com as ideias de Bhabha, a tradução se marca pelo deslocamento discursivo sempre ambivalente. Operar com esse entendimento requer se inserir num caminho de pesquisa que vai sendo construído, significado no próprio caminho em que os significados podem até parecer ser os mesmos, mas no reconhecimento de que os modos de significar se expressam de formas discursivamente diferentes.

No entendimento da pesquisa como tradução, que se dá na defesa da pesquisa como espaço de negociação de sentidos e de enunciação cultural, não há qualquer pretensão de buscar descrever a realidade; há uma busca de encontro com o outro que está “emaranhado em mim” (RANNIERY, 2018), na produção de sentidos, que se faz num fluxo sempre contingente em um esforço relacional que caminha com esse outro entrelaçado em outra dimensão de tempo e espaço.

Um tempo presente que se inscreve em uma “discórdia ativa” (*Ibidem*) e conflituosa, sempre como uma questão aberta rompendo com a lógica do enquadramento temporal demarcado historicamente em escalas dispostas de cima para baixo, com a perspectiva de causalidade linear que enxerga a diferença como distância cultural, com a demarcação da identidade do sujeito, mas em um tempo com movimento que anda para frente e para trás, entre o nem lá e nem cá e se lança para o algo a mais descentrado, “um tempo disjuntivo e insurgente” (BHABHA, 2013), que quebra e abala a ideia temporal da tradição e exige uma inscrição espacial que, segundo Bhabha, está sempre sob rasura no esforço relacional na presença sucessiva de agoras que prima pela busca de um desfazimento de uma versão centrada no sujeito essencializado, estável e transparente.

Nas contribuições de Cardozo (2018), encontramos um importante destaque sobre o esforço relacional consigo e com o outro, que se inicia com a pergunta:

O que é outro para mim, para você, para nós? [...] Há um outro que vai além do que represento desse outro para mim; há um outro que não corresponde simplesmente à forma declarada de um outro eu; há um outro cuja existência não se define exclusivamente à minha diferença – nenhum outro se esgota nos termos da relação com um determinado eu, como mero efeito de espelho, enfim, há um outro a quem e além da sua diferença em relação a mim (p. 291).

Com essa compreensão do outro que me completa, no processo da tradução, a pesquisa é operada também como um esforço relacional cuidadoso. Nesse processo, o saber ouvir é condição para falar com outro. Mas, segundo o autor, é preciso distinguir o ouvir do escutar.

Enquanto ouvir é perceber tudo pelo sentido da audição, mas sem dar atenção a esse algo ouvido, escutar é sempre um gesto atento, é dar atenção a esse algo como algo distinto, é esforçar-se para ouvir, é procurar ouvir [...], diferentemente da distração do ouvir, que tudo percebe indistintamente; a escuta é, portanto, um esforço, um gesto, uma atenção, um cuidado. Poderíamos mesmo falar de um trabalho de escuta (CARDOZO, 2018, p. 311).

Pelo trabalho da escuta que repercute em mim e no outro, em um processo de significação que se faz tenso nos espaços-tempos intersticiais, a tradução se configura como uma atitude responsável de relação, marcada pela alteridade reconfigurando a ideia ontológica estática de sujeito traduzido.

Essa perspectiva possibilita também o que Spivak questiona na discussão pós-colonial: “pode o subalterno falar?” (MOTA; FRANGELLA, 2013, p. 188); isso rompe a lógica da pesquisa em falar pelo outro, levando o pesquisador a questionar seu próprio papel de representante dos dizeres do outro na construção de seus argumentos teóricos.

Na concordância com o rompimento da lógica do falar pelo outro na pesquisa, Ferraço (2003), na discussão sobre pesquisar com o cotidiano, destaca que esse romper implica pensar com e não sobre, pois

pesquisar sobre traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar [...]. Resulta na lógica do sujeito que domina ou crê dominar o objeto (2003, p. 162).

Dessa maneira, operar com a perspectiva da tradução na pesquisa tem sido um desafio crucial para mim, uma vez que me vi diante de questões que

recorrentemente levanto e que rejeito discutir com uma voz já moldada sob a égide da aparência realista.

Aos poucos fui aprendendo que precisava construir minha voz sem oferecer uma resposta, pensando em processos que se deem no diálogo com e na diferença, remetendo à possibilidade de pensar na fronteira mostrando e dando visibilidade à diferença, não mapeando onde e o que aparecem nas feituas e enunciações dos sujeitos, mas principalmente onde seus efeitos são percebidos, nas agências cotidianas, nas produções discursivas cotidianas, “como possibilidade de se fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos” (FERRAÇO, 2003, p. 171), reconhecendo-os como autores reconhecidos em sua voz, movimentando-se para a dissolução das *fo(ô)rmas* de produzir teoria.

Estou entendendo teoria como produção discursiva, como uma construção, sempre provisória, aberta e descentrada de mundo e não uma verdade absoluta do sonho colonial e da lógica racional.

Retorno a Biesta (2020) no encontro da potente discussão que se agrega a esta. Ele destaca a ideia de comunidades que operam de maneiras diferentes, com uma voz que permite ou não o encontro com o outro. Na ideia de “comunidade racional” há uma autorização que nos habilita a ter uma voz que representa o outro com uma linguagem comum, dentro de uma lógica comum em que importa apenas o que se diz e não quem diz. O autor se posiciona na defesa de que é preciso falar fora da lógica dessa comunidade, na busca de uma outra voz que não é emprestada para representar o outro, mas sim a própria voz em uma outra comunidade que ele destaca como “comunidade daqueles que não têm nada em comum” que se apresenta na interrupção dos empreendimentos da comunidade racional que se faz na fronteira com uma outra linguagem que nos possibilita o encontro com o outro, com a sua voz.

A ideia das comunidades destacadas me faz refletir diretamente sobre os caminhos da pesquisa, na voz que estou tentando empreender e que me aponta para uma linguagem de responsabilidade de buscar escutar minha própria voz que é o outro.

A “linguagem com a qual podemos falar com o estranho”, a “linguagem” que nos dá nossa própria voz singular e única é, em outras palavras, a linguagem da responsividade e responsabilidade. Não importa que palavras utilizemos – porque não há, em certo sentido, palavras. Importa apenas que respondamos, que assumamos responsabilidade, que assumamos nossa responsabilidade.

Isso significa, entretanto, que a comunidade daqueles que não têm nada em comum, a comunidade dos estranhos, a comunidade sem comunidade, é de natureza ética (BIESTA, 2020, p. 93).

E é nessa perspectiva, na construção dos caminhos da/na pesquisa, que vou, simultaneamente, por meio das significações e em um processo de tradução, produzindo meu próprio tempo e espaço, buscando construir a minha voz sempre caminhando com a pesquisa, entendendo que esse espaço não está distante de minha prática como docente, construindo, nos *entre-lugares* dessa caminhada, diferentes maneiras de movimentar a questão problematizadora da pesquisa, que na diferença escapa e permite a fuga da clausura metodológica racional e que veio se construindo sempre sob rasura.

Nesse sentido, os contextos de desenvolvimento da pesquisa foram sendo construídos em diferentes espaços-tempos de investigação. Esses espaços de realização – Programa/Parfor, das mediações (UEA) e seus contextos discursivos de formação – estiveram presentes no desdobramento metodológico da pesquisa, costurando seus pontos de intersecção, sem a conotação de demarcação cronológica e linear, mas espaços presentes que emergem nos entre-meios, passado e futuro não sincrônico, em espaços de enunciação e produção da cultura.

O primeiro contexto que veio sendo analisado na pesquisa se refere ao Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor), matriz de referência normativa do ponto de vista formal, como parte das políticas do Estado Brasileiro para a Educação. Nele, foram sendo feitas as leituras do texto escrito sobre a natureza política do programa, seus objetivos e estratégias dos pontos de vista nacional e estadual.

O que denominamos de contextos de mediações da UEA está relacionado a todo o corpo de gestão e de docência que dá organicidade às ações do programa (a coordenação geral do Parfor/UEA, a coordenação do Curso de Pedagogia em sua propositura curricular) e no movimento com todos os outros inúmeros espaços-tempos de produção cultural dos professores em formação, nas suas produções discursivas, na mobilização da diferença que veio distorcendo e deslocando a escrita na pesquisa.

Nesse entendimento de caminho e em processo de negociação dentro dele, na pesquisa desenhamos – provisória e contingencialmente – estratégias multiformes de investigação, pois, como discute Ranniery (2018, p. 9), “tal construção ganha corpo na condução de uma pesquisa que passa a exigir [...] formas ilimitadas de

especulação, modos de pensar que não são alinhados com rigor e ordem, mas com inspiração e imprevisibilidade”, atravessando a perspectiva da pesquisa qualitativa que, de acordo com Godoy (1995),

não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (p. 58).

Nesse caminho me vi sendo impulsionada a ir descobrindo que, mesmo sem que eu entendesse, já estava sendo levada no banzeiro, construindo uma compreensão, por meio de um processo contingente, de que nas observações das minhas experiências e vivências na pesquisa elas se davam sob performance discursiva, sempre provisória, escapando do essencialismo normativo e modelador de contextos, passando a me aproximar das questões autobiográficas e a necessária incompletude presente nela.

Nos escritos de Janet Miller (2021) sobre autobiografia, fui encontrando um maior e potente estímulo em minhas buscas para interrogar ainda mais minha construção na pesquisa, uma vez que o trabalho com a autobiografia veio se relacionando com minhas inquietações na trajetória de vida pessoal e profissional, pois passei a fazer relações de que a busca de que falo não era uma busca pelo eu “completo e inteiro” presente no enquadramento tradicional que muito me rodeou. Miller destaca que um dos objetivos da autobiografia

é criar, usar e explorar leituras e escritos de autobiografia que reconheçam sua própria construção social e condicionamento cultural e que, simultaneamente, chamem a atenção para interpretações sempre incompletas, sempre presas à repressão, sempre intermináveis (2021, p. 35).

Nesse criar e explorar passo a ver a relação da autobiografia com os aportes teóricos aqui enunciados no campo pós-estrutural como uma forma de crítica à lógica do sujeito centrado, com uma identidade transparente e que tem servido de modelo fixo, sem considerar a sua condição de sujeito inacabado, assim como são inacabadas as histórias dos professores, pois tal modelo de centramento assume que a identidade é construída externamente à linguagem evidenciada em ajustes normativos na formação que capacitam e habilitam o professor para uma visão essencializada do eu

e do outro, materializadas, segundo Miller (2021) “em estratégias pedagógicas e construção do currículo”, que têm como pano de fundo uma visão binária do mundo e da educação.

Júnior, Carvalho e Sá (2017), discutindo a pesquisa autobiográfica em chave pós-estrutural mediada pelas ideias de Butler na desconstrução do eu estático e metafísico, destacam que,

dentre as inúmeras problemáticas abordadas pelos autores pós-estruturalistas, a crítica ao sujeito centrado, pensado nos moldes cartesiano-kantiano humanista de autossuficiência e transparência em relação a si mesmo é de particular relevância [...], é precisamente a crítica a uma narrativa particular que concebe o ser envolto por estruturas estáveis, às quais o pensamento do/sobre o ser deveria recorrer sempre que se pense esse próprio ser para firmar-se em certezas, para firmar-se em um solo fundamental.

O sujeito centrado, por ser um construto possessivo, marcado pela gana de controlar e concluir a sua própria experiência de mundo com os outros, acaba tornando-se uma imagem fixa, um construto identitário ideal (p. 210).

Nessa crítica ao sujeito centrado encontro a perspectiva de narração de si como enunciação, que mobiliza um outro sujeito que não só desestabiliza a ideia do apenas descrever os fatos, mas interrompe a lógica linear desses fatos narrados em uma operação de controle pela comunidade racional e busca uma relação instável e precária que descontinua e quebra a ideia de sujeito estático que se exprime no controle daquilo que se fala em busca de uma verdade. “Essa perspectiva permite desestabilizar a narração evolutiva e linear de si rumo a estados de consciência de autossuficiência absolutos, justamente pelo fato de esses estados serem radicalmente contextuais, nunca dados de uma vez por todas” (JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017, p. 213), haja vista que vão se diferindo de forma constante e imprevisível.

A ideia de pensar a narração de si como enunciação leva a não encarar a vida como objeto de estudo estático, pois a enunciação da vida permite ao sujeito a compreensão de si como múltiplos sentidos na construção de sua história, que se faz em uma instável procura constitutiva, colocando-se no jogo de significações, colocando em xeque a ideia de um sujeito centrado em meio a uma trama relacional que interrompe a ideia estática e objetificada da vida, ficcionalizando, tornando-o múltiplo e ampliando sua subjetividade, uma vez que

enuncia-se a vida, sendo essa operação uma construção infinita, instável, marcada pela própria discursividade, pelo movimento incessante de produção de sentidos. Pensada nessa chave, a enunciação de si na linguagem é infielmente fiel a toda ordem do vivido, ela reitera e trai tudo

aquilo que é narrado, ela ficcionaliza o que narra (JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017, p. 212).

Na enunciação da vida, é possível perceber na discussão dos autores a agência dos sujeitos em uma operação performática que se dá em permanente conflito dentro de um campo de restrições normativas, no qual o sujeito interage na construção de si em meio a tentativas de assujeitamento que, ao invés de encontrar a transparência, mostra a opacidade e os excessos que expõem seus próprios limites, marcando as identidades. A operação performática, dentro de um contexto de excessos normativos, abre possibilidade para uma narração performática de si que intervém nesse mesmo contexto.

A intervenção performática, por sua vez, diz respeito à ideia de que, ao narrar-se, o sujeito é marcado por uma cisão entre o eu narrativo e o eu que deseja narrar de modo a constituir uma *incomensurabilidade constitutiva* na narrativa entre a narração e o narrado que já não se pode contornar sem comprometer a própria história. [...] A ação do eu narrativo, ao ficcionalizar a narrativa de si, pode significar, portanto, uma subtração da origem imóvel e estabilizada da história de vida que se relata, abrindo a possibilidade de contá-la como uma *performance (auto)biográfica de sentidos que se cria para a própria vida* (*Ibidem*, p. 217, grifos dos autores).

Com esse potencial metodológico de pesquisa vim caminhando sempre tentando um afastamento dos *scripts* estáticos, procurando dar relevo ao outro, procurando adiar sua presença, pois

dar relevo ao outro significa apostar em uma narração de si mais imprecisa, marcada pela indecidibilidade última de todo ato de circunscrição de um eu, pela tensão fronteira de tudo aquilo que se exclui para se chegar a tal construto, abrindo a possibilidade de pensar a criação de si de diversas maneiras, em diversas versões, sem desejo de solidez (JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017, p. 220).

Miller (2021) destaca que para fazer uso desse potencial na pesquisa em educação, na formação de professores e do currículo, é preciso ter em mente que se optou por uma crítica à padronização; ele ainda adverte que

os educadores que desejam usar a biografia, a autobiografia e a narrativa como formas de investigação na formação de professores e na pesquisa do currículo que passam a desafiar a atual padronização desenfreada e medição da vida educacional de alunos e professores devem prestar atenção às implicações geradas por essas perspectivas. Professores e pesquisadores devem abordar questões de construção de identidade, subjetividade e relações de poder que circulam pela linguagem e, também, pela interação humana. Essas questões, no mínimo, chamam a atenção para o calor, de fato, o calor gerado pela imprevisibilidade, pelos multiplicadores, pelas confusões e pelo incognoscível em uma vida educacional (MILLER, 2021, p. 31).

Nesse sentido, trabalhar com base em uma inspiração autobiográfica veio sendo um processo construído por meio de inúmeras reflexões sobre a pesquisa como preocupação constante em não apenas descrever as “histórias dos professores”, de não me tornar a relatora de seus diversos mundos, de falar por eles sem abrir espaços curriculares necessários para suas enunciações nesse “modo particular de investigação” (MILLER, 2021, p. 28).

Compreendo que os caminhos metodológicos aqui socializados são considerados produções discursivas na análise sobre os diferentes processos de significações registrados em diferentes linguagens, que vão para além do texto escrito e que foram sendo construídos caminhando com a pesquisa na tentativa de crítica a propostas de formação que negam o processo de formação discursiva do outro, da voz do outro.

Na contribuição das reflexões sobre produções discursivas, Craveiro (2020, p. 208), na discussão sobre autobiografia como possibilidade de desconstruir discursos das políticas curriculares e fazendo relação com a teoria do discurso, enfatiza a potência das formações discursivas para pensar aspectos curriculares e esclarece

que o discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. O discurso é também entendido como uma construção política de produção de sentidos e, por isso, é mais do que simplesmente a fala ou a escrita. Dessa maneira, compreende-se que a formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido que hegemonomizam um dado discurso, em um dado momento, dentro de uma pluralidade de sentidos.

A autora acrescenta:

os discursos curriculares padronizados nos impulsionam a pensar na incompletude identitária, na impossibilidade do controle, em quais exclusões e antagonismos são produzidos discursivamente pelos professores nos contextos sociais aos quais estão imersos nas escolas com propostas curriculares centralizadoras. Esses interesses de pesquisa se coadunam com o entendimento de que o processo narrativo/autobiográfico pode ser considerado um processo aberto, que se constitui no processo discursivo consciente e inconsciente do narrar, ao mesmo tempo que exclui sentidos com os quais não quer se identificar. [...] É por essa via que entendemos que os discursos autobiográficos, em constante construção, são discursos que não estão “fixos”, terminados, fechados.

Em fase inicial¹², nas negociações com/na pesquisa, as pistas, no próprio processo de construção do trabalho, davam conta de tensões observadas entre uma lógica de fixidez do currículo do curso e os excessivos escapes dessa lógica, tensões que vieram permitindo retomar a discussão acerca do entendimento do processo de produção curricular como produção cultural, em que a diferença se configura como questão enunciativa que, sob rasura, transborda a fronteira da fixidez, perturba a política, impedindo o universalismo pretendido no currículo (FRANGELLA, 2013) e que remete à defesa de Macedo (2012), que considera ser impossível um currículo único e homogêneo para a formação de professores que não se relacione na e com a diferença, pois ele se constrói na diferença, opera por processos de hibridismo e revela que nada é igual ou comum.

Tal processo de negociação veio sendo percebido, em especial no acompanhamento do estágio, com momentos de livre expressão de pensamento sobre as experiências trazidas para socialização ou que veio sendo suscitada pelos próprios professores, deixando o processo mais livre para a produção dos significados e tornar a tradução, na relação com o outro, um processo formativo, de escuta e respeito, primando pela alteridade, pelo encontro, sempre estando atento ao outro, que, segundo Cardozo (2018, p. 310), “não é apenas aceitar, ceder, receber; a atenção é uma atividade”.

Nesse processo fui exercitando o atentar ao outro, construindo essa atenção, essa abertura, acompanhando os rastros, o fluxo das construções híbridas nas significações percebidas nos gestos e nas falas que foram acontecendo em cada encontro. Um ouvir “marcado por uma abertura à interferência, à reverberação do outro em mim” (*Ibidem*, p. 311).

¹² Em momentos anteriores ao estágio, na disciplina de Didática, já havíamos conversado sobre nosso interesse em desenvolver um projeto de pesquisa que discutisse currículo e formação de professores nas singularidades da Amazônia, partindo de uma negociação dentro do próprio processo de formação em que toda a turma, com atenção inicial, manifestou que seria uma importante discussão. Em 2017, ministrei a disciplina Criança, Comunidade e Cultura; informei que iria propor a pesquisa como projeto de doutorado. Posteriormente, informei a aprovação da proposta de pesquisa no doutorado do ProPEd/UERJ. No 1º encontro de estágio, retornamos ao assunto, dessa vez com explicação da linha de pesquisa na qual o projeto foi aceito, explicamos os objetivos e lançamos o convite para os alunos participarem também como construtores desse caminho. Todos se posicionaram favoravelmente, colocando-se como participantes do processo. Negociamos que em cada encontro de estágio teríamos um espaço para tratar da pesquisa. Foi nesses encontros que buscamos mais intensamente o esforço relacional com o outro, ouvindo mais atentamente as narrativas e fazendo os registros em um trabalho de construção responsável, primando pelo processo alteritário que foi sendo tecido nas margens dessa formação, mesmo em tempos de pandemia, quando fomos negociando outros caminhos.

Acredito que os caminhos narrados aqui não são os únicos possíveis, podendo haver novas significações dentro deles mesmos; portanto, não se fecham, mas puderam, em sua construção, se relacionar aos objetivos propostos na pesquisa, destacando as observações de Paraíso (2014) quanto a metodologias de pesquisa de matriz pós-estrutural que apontam para um processo criativo sem fugir da busca do rigor e da qualidade necessária em pesquisas no campo da educação e de currículo.

3.1 A UEA e seus contextos de formação no Parfor

Na construção do caminho da/na pesquisa decidi tentar possibilitar uma “conversa complicada” (PINAR, 1995, apud CRAVEIRO, 2020, p.205) relacionando e entrecruzando pontos que se interconectam, por exemplo, quando trago ficcionalmente características dos contextos de estudo, com informações e em alguns momentos utilizando figuras e imagens no sentido de aproximar o leitor de um contexto não estático de realização da/na pesquisa, considerando que o que se pretende está relacionado ao que Paraíso (2014) destaca sobre o entendimento de que recusar neutralidade e objetividade não está relacionado à falta do rigor sempre desejável, mas à recusa da busca pela exatidão ilusória.

Neste sentido, considero importante ressaltar ainda que estou em concordância com a ideia de que

quanto mais pretensamente real tenta ser, paradoxalmente mais ficcional a narrativa se torna. À suposta verossimilhança da narrativa corresponde a uma ficção constitutiva, proveniente da intervenção de um sujeito duplo que se narra sem conseguir estabelecer para si uma presença plena, fixa, estável (JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017, p. 218).

Assim, passo a fazer essa aproximação, iniciando pela instituição propositora da política curricular em destaque.

A UEA tem se constituído como uma das maiores propositoras políticas curriculares de formação de professores no Estado do Amazonas. De acordo com o perfil institucional descrito na Proposta do Curso de Pedagogia em 2016 e presente no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI/UEA, 2017), a UEA centra-se no ensino, na pesquisa e na extensão universitária e caracteriza-se pelo compromisso social como instituição pública. Busca constituir-se, mediante seu amplo contingente

educacional na capital e no interior do estado, como agente na sociedade amazonense, tendo por finalidade:

- I. Promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;
- II. Ministrando cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do estado;
- III. Realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos;
- IV. Participar na colaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços; e
- V. Cooperar com as universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e internacionais (UEA, 2016, p. 12).

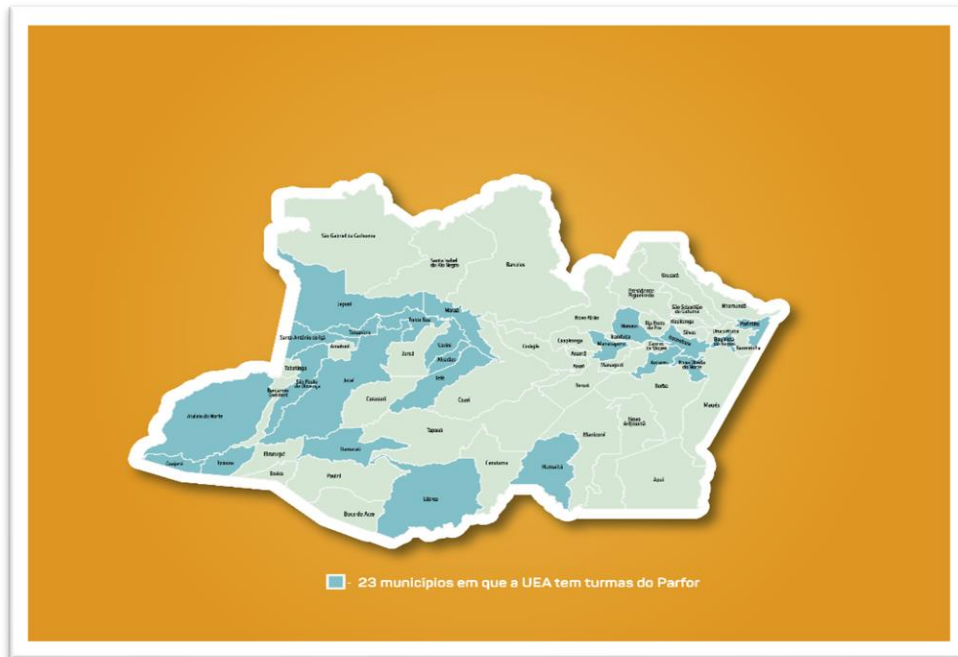
A UEA desenvolve cursos superiores de graduação em formato regular e especial. Os cursos regulares são sem interrupção no semestre; os cursos especiais são ofertados por meio de demandas que chegam à universidade, em módulos ou no período de recesso (férias) institucional. A demanda para a oferta de cursos superiores no interior é feita pelas prefeituras dos municípios para atender tanto as solicitações das comunidades como para manter a relação política entre elas.

Os cursos especiais ocorrem de forma modular; suas propostas curriculares são elaboradas pelas instâncias colegiadas do respectivo curso e aprovadas pelo Conselho Universitário da UEA (Consuniv). O curso de Pedagogia da UEA é oferecido nos dois formatos; os cursos regulares ocorrem onde há *escolas* superiores na capital e em *centros* (em alguns municípios, com maior estrutura e autonomia político-administrativa na relação entre ensino, pesquisa e extensão, mas ainda assim dependentes da sede (reitoria em Manaus); os cursos especiais nos *núcleos* de ensino acontecem em municípios do interior focados apenas no ensino e organizados (na elaboração de propostas e gestão delas) pela sede em Manaus ou pelos centros superiores. Tudo isso envolve alto grau de organização técnica em seus objetivos e atividades.

A UEA deu início à formação no Parfor na modalidade presencial em dezembro de 2009, com aulas desenvolvidas nos períodos de férias dos professores em quatro licenciaturas: Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Geografia; em 2010 passou a oferecer o curso de Pedagogia.

Em 2019 a UEA ofereceu, através do Parfor, nove cursos de licenciatura com 50 turmas, num total de 2.500 alunos ativos em 23 municípios do Estado do Amazonas (conforme Figura 2). São 4.190 alunos atendidos pelo Parfor desde 2010, com 1.353 já formados em vários cursos de licenciatura.

Figura 2 - Atuação da UEA com a oferta de cursos do Parfor no Estado do Amazonas



Fonte: Arquivo pessoal (elaborado com ajuda da Assessoria de Comunicação da UEA, 2019).

A estrutura administrativa do Parfor na UEA é composta por Coordenação Geral, coordenadores de curso (localizados na sede em Manaus e em alguns centros) e coordenadores locais (indicações das prefeituras para gerenciar as turmas no município); periodicamente se reúnem para discutir os encaminhamentos do Programa na Universidade, bem como seus desafios e suas demandas.

O interesse em estudar o Parfor na UEA se deu pela minha inserção no Programa desde 2010 como formadora e, posteriormente, como participante da coordenação do curso de Pedagogia (2011-2013), com cerca de 1.000 estudantes, envolvendo naquele momento 15 municípios e 24 turmas, o que permitiu viver e acompanhar com maior atenção mais uma experiência de formação em massa e seus desdobramentos pela Política Nacional de Formação de Professores, trazendo novamente à tona questionamentos e inquietações pessoais sobre currículo e formação de professores na Amazônia.

Essa vivência me ajudou a pensar que a expansão da Educação Superior e o caminho da interiorização das universidades públicas, como foi o caso que vivi no Estado do Pará, têm relação com as experiências que tenho vivido na UEA, que, embora considerada uma instituição nova, com quase 20 anos de existência, tem passado por um processo intenso de interiorização, com a oferta de cursos de formação de professores, para o que, dentre muitas experiências, conta com o Parfor.

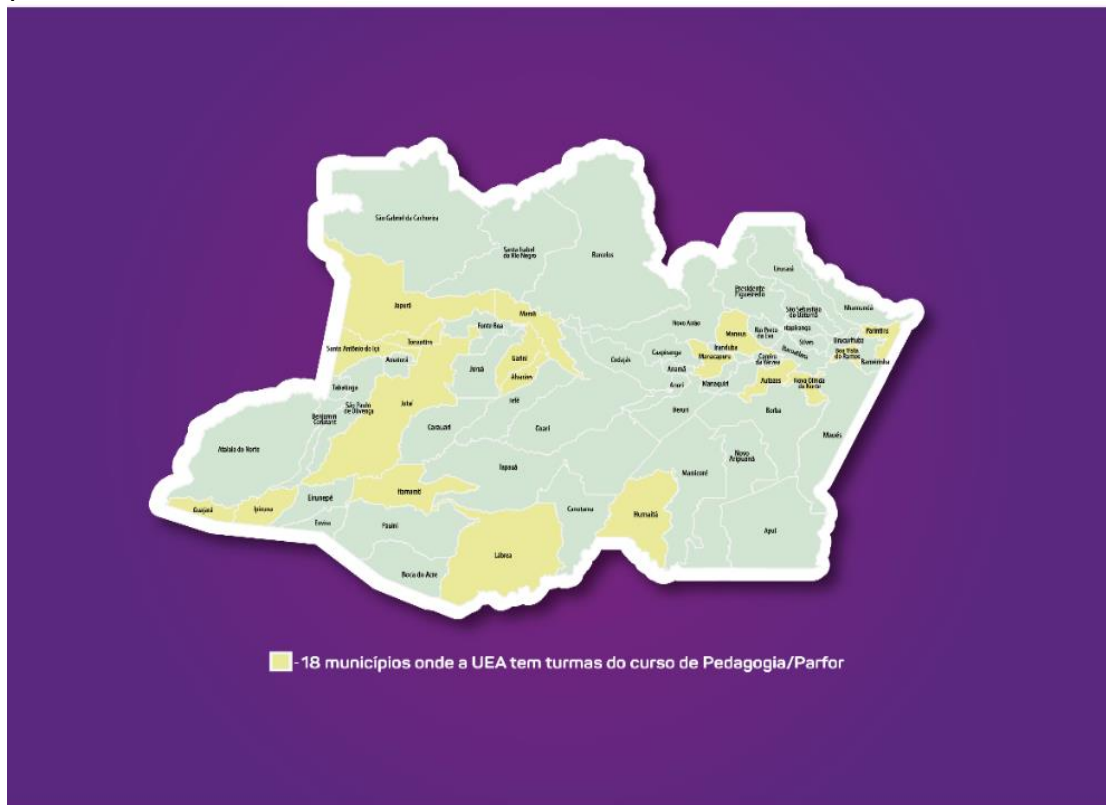
Entendo que, mesmo que a experiência do Parfor na UEA complete mais de 10 anos com exitosos alcances, há também necessidade de problematizar e analisar o vivido, o produzido nas margens do programa, nos excessos normativos para além do que já foi revelado em seu alcance quantitativo com a/na política.

Nos programas de formação de professores de grande abrangência, é perceptível na UEA que o currículo passa a ser pensado e projetado como política institucional. No entanto, o que se observou e ainda se observa é uma política de currículo que, mesmo passando por inúmeras e sérias reflexões colegiadas acerca do contexto sociocultural amazônico, além do enorme esforço da coordenação geral do Programa e das coordenações de curso na organização de suas ações, tende muito mais ao atendimento da Política Nacional de Educação e faz referência a um modelo de instituição pautado na preservação da cultura universal, com conteúdos universais que precisam estar contidos nas propostas pedagógicas, pautadas no princípio da racionalidade objetiva e na transposição “transparente”, em sua execução, e pouco atentas às possibilidades de efeitos outros dessa política para além do quantitativo desejado, mas sempre atentas à garantia da identidade institucional pretendida, movimentando-se, no meu entendimento, em meio à ideia de fechamento de uma estrutura que tende à contenção dos sentidos no controle da prática pedagógica por parte das redes municipais.

O Curso de Pedagogia Parfor/UEA em 2018, com informações do início da pesquisa¹³, atendeu a 18 municípios, com um total de 28 turmas de primeira licenciatura (Figura 3), com 1.111 alunos matriculados. O curso iniciou em 2010 com 8 turmas; em 2012 agregou mais 10 turmas e em 2016 acrescentou 18 turmas. As turmas iniciadas em 2010 concluíram em 2015; as turmas de 2012 concluíram em 2017 e as turmas de 2016 têm conclusão prevista para 2021; nesse quantitativo de 2016 está a turma nº 2 de Nova Olinda do Norte, recorte desta pesquisa.

¹³ Informações obtidas na Secretaria da Coordenação Geral do Parfor/UEA em 2019.

Figura 3 - Municípios do Amazonas em que a UEA oferece turmas de Pedagogia pelo Parfor



Fonte: Arquivo pessoal (Elaborado com a ajuda da Assessoria de Comunicação da UEA, 2018).

O contexto empírico da pesquisa tem sido construído com uma turma iniciada em 2016 no Núcleo da UEA no município de Nova Olinda do Norte, onde há duas turmas de Pedagogia que estavam cursando, no início do estudo, o 6º período, com frequência aproximada de 88 alunos (dados da Coordenação do Curso de Pedagogia em 2019).

A decisão e escolha do município como contexto de pesquisa se deu por razões em mais uma experiência significativa (com várias outras experiências e significações dentro dela) na minha trajetória pessoal e profissional, em que situações vividas com a turma desde 2016 marcaram em mim, desta vez de forma ainda mais intensa, a compreensão da complexa e contingente formação de professores no interior da Amazônia.

O olhar sobre o esforço dos alunos vindos de várias comunidades ribeirinhas distantes, em condições difíceis e arriscadas, em um movimento de busca de algo a mais que uma titulação, me fez optar pela escolha e pela possibilidade de poder acompanhar, como professora da UEA, a construção curricular de formação, particularmente com professores/alunos que ainda iriam passar pelos estágios

supervisionados, em que o acompanhamento nas atividades abriu possibilidades de conhecer um pouco mais as enunciações dessa formação na observância das suas experiências em seus contextos. Assim, fui sendo mobilizada a entender as experiências vividas como um *entre-lugar* de produção curricular que veio sendo construído sempre em negociação.

Na proposta do curso, parte-se da compreensão de que o estágio é o elemento mediador entre a formação inicial do professor e a formação continuada, em função das características do programa. “Ele pode ser visto como a hora e o espaço da prática refletida, o que requer reflexões fundamentadas teoricamente, de modo a preparar para a observação da/sobre a própria prática” (PPC PEDAGOGIA/PARFOR – Proposta de Estágio, 2016, p. 115).

Como parte dessa orientação, a ideia adotada na proposta de estágio alinha-se ao que defende Pimenta (1999): tanto a formação inicial como a contínua têm como especificidade “o que o professor faz” e não o que deve fazer. O estagiário pode refletir seu contexto, chegar mais perto do seu trabalho de professor em seu lócus institucional de ação, que é a escola – no caso específico do Parfor, a própria escola em que o professor/aluno atua –, com a conotação de envolvimento e intencionalidade investigativa.

A proposta adotou ainda a concepção de estágio como “espaço de reflexão sobre a carreira docente”, resignificando conceitos sobre ser professor e pensando na condição de um professor eterno “aprendiz da profissão” (LIMA, 2012, apud UEA, 2016, p. 114).

Seguindo esses aportes teóricos, as atividades de estágio foram orientadas e configuradas em cada etapa, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2012), como segue:

ESTÁGIO I

Ementa: A docência e a gestão escolar na Educação Infantil. A observação, o diagnóstico e a problematização da realidade na Educação Infantil. A construção e execução do Projeto de Aprendizagem na Educação Infantil.

Atividades: Estudo dos fundamentos da docência na Educação Infantil; realização do diagnóstico com registro de dados em caderno de registros e memória, com o objetivo de refletir sobre a docência e a estrutura física da escola, a relação escola-comunidade e aspectos pedagógicos como: o planejamento escolar, a partir do projeto político-pedagógico e o planejamento de ensino. Elaboração e execução do Projeto de Aprendizagem.

ESTÁGIO II

Ementa: A docência e a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na escola e/ou outros espaços educativos. A observação, o diagnóstico e a problematização da realidade no

Ensino Fundamental. A construção e execução do plano de ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atividades: Estudo dos fundamentos da docência no Ensino Fundamental; realização do diagnóstico com registro de dados em caderno de registros e memória, com o objetivo de refletir sobre a docência e a estrutura física da escola, a relação escola-comunidade e aspectos pedagógicos, como: o planejamento escolar, a partir do projeto político-pedagógico e o planejamento de ensino. Elaboração e execução do Projeto de Aprendizagem.

ESTÁGIO III

Ementa: A docência, a pesquisa e a gestão escolar na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou em suas diversas modalidades. A problematização da realidade educacional: aprofundamento das práticas de pesquisa. O projeto e o desenvolvimento da pesquisa.

Atividades: Estudo da docência e das práticas de gestão escolar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; estudo da relação entre as teorias da gestão e a prática pedagógica na escola; continuação dos registros em caderno de registros e memórias e sistematização dos dados resultantes da pesquisa para composição do memorial. Elaboração e execução do Projeto de Aprendizagem (UEA, 2016).

Percebe-se nas proposituras das disciplinas de estágio que há um forte apelo ao diagnóstico como descrição da realidade, fazendo relação com a ideia de um currículo com influência instrumentalizadora alicerçada em um fundamento que apresenta perspectiva binária do conhecimento.

Ainda assim, na mesma proposta, a narrativa dos professores sobre as observações e problematizações de suas práticas aparece como um meio mais viável para o acompanhamento dos alunos, por meio dos registros a serem feitos no Caderno de Registros e Memórias (CRM), que foi definido pela proposta pedagógica do curso como estratégia para possibilitar um estágio com características diferenciadas no seu eixo metodológico, para refletir a prática docente sem fugir do eixo epistêmico do projeto pedagógico do curso que tem a pesquisa como base da formação, dando a entender uma abertura para as vozes dos sujeitos.

Nas primeiras observações feitas, percebeu-se que na proposta do curso há uma tentativa de defesa de uma formação voltada para o contexto complexo, em que os saberes sejam construídos na reflexão da prática, tendo o professor como pesquisador da sua prática pedagógica, e que as narrativas nos memoriais seriam a síntese final do processo. No entanto, a narrativa destacada parece estar relacionada à descrição de si como sujeito projetado para chegar a um padrão, pois aparece na propositura uma ideia de “reconstrução” identitária que, no nosso entendimento, está alinhada a uma noção de identidade docente fixada.

Propomos a reconstrução da identidade profissional do professor por meio de um processo de reflexão e elaboração numa relação interdependente entre teoria-prática, envolvida num conjunto de ações que lhe permitirão ampliar o horizonte de sua compreensão de ser professor, num movimento em busca do significado do trabalho e de sua atuação (UEA, 2016, p. 33).

Tal propositura parece se alinhar com uma concepção de currículo pautado na instrumentação e na busca de soluções para o ensinar encontrada no mesmo documento, quando trata do estágio, que, embora foque naquilo que o professor faz, acaba se alinhando a uma projeção do que deve ser, fazendo relação a um realismo.

O professor terá a possibilidade de refletir sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam. Estas atividades seriam próprias de uma atitude investigativa, caracterizando o professor como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino (*Ibidem*, p. 35).

A busca por soluções mensuráveis para os problemas da prática em formar um professor como produtor de “conhecimentos práticos sobre o ensino” parece prevalecer no sentido do entendimento da educação e aprendizagem destacados por Biesta (2020) como aquisição de algo baseado em uma perspectiva racional.

A ideia da aprendizagem como aquisição encaixa-se muito bem na comunidade racional. É realmente possível argumentar que a única maneira de os indivíduos se tornarem membros da comunidade racional é por meio da aquisição das formas de conhecimento, lógica e valores que formam uma comunidade racional. E pode-se ainda argumentar que os sistemas educacionais em muitos países se baseiam precisamente nessa ideia (p. 96).

Entendo que há, na proposta, uma oscilação que ora abre para a construção de saberes mediante as experiências, ora fecha para a aquisição de um conhecimento externo. Essa oscilação ficou percebida também quando das observâncias das falas e vozes dos alunos e da leitura dos seus relatórios de estágios e dos memoriais.

As narrativas contidas nas vozes dos alunos traziam a riqueza e alegria de falarem sobre suas experiências e como as relacionavam com os seus contextos e na reflexão de suas práticas; porém, nos relatórios, a escrita parecia descrição de suas

histórias de professores, aderindo à lógica da comunidade racional destacada por Biesta.

Com esse entendimento, fui buscando outras maneiras de fazer vir à tona as suas vozes singulares, que serão mais bem exploradas no próximo capítulo.

3.2 A turma de Pedagogia/Parfor em Nova Olinda do Norte

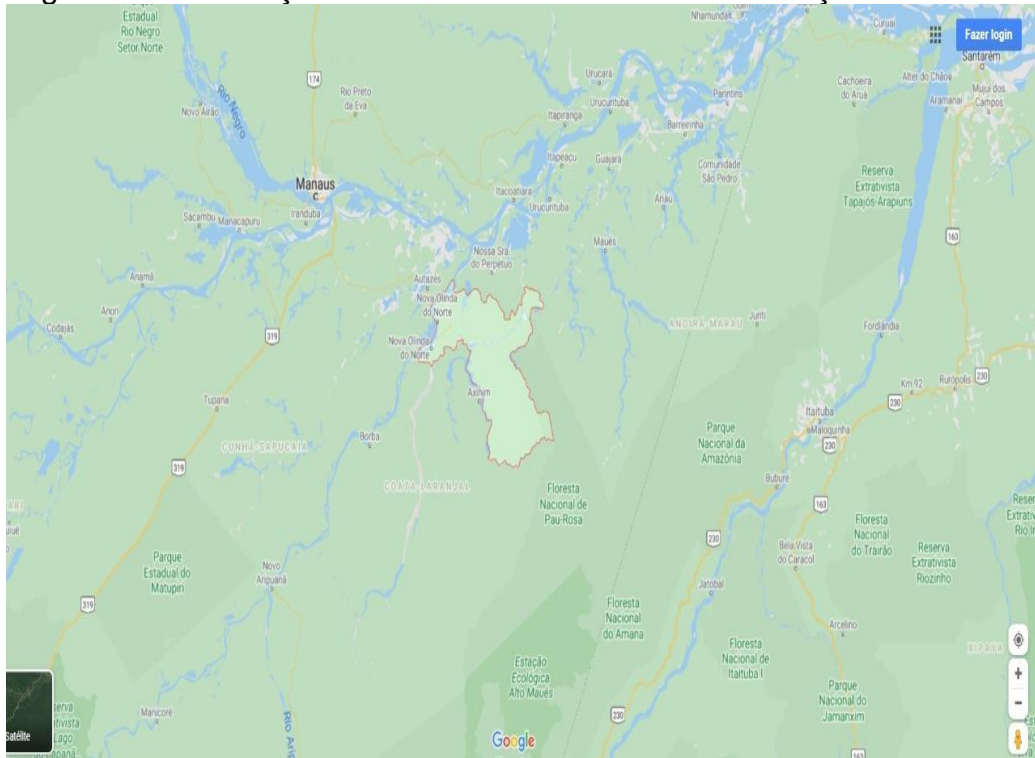
Nova Olinda do Norte (NON) é um município do Estado do Amazonas situado na mesorregião do Centro Amazonense e Microrregião de Itacoatiara, ao sul de Manaus. Dista 126 km da capital, por via aérea estimada em 30 minutos e 234 km por via fluvial, com duração de treze horas de viagem de barco e seis horas de lancha; o trajeto pode ser mais bem visualizado nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 - Localização geográfica de Nova Olinda do Norte no Brasil



Fonte: Dados sistematizados na pesquisa na Semed/NON. Arquivo pessoal, 2020.

Figura 5 - Localização de Nova Olinda do Norte em relação a Manaus

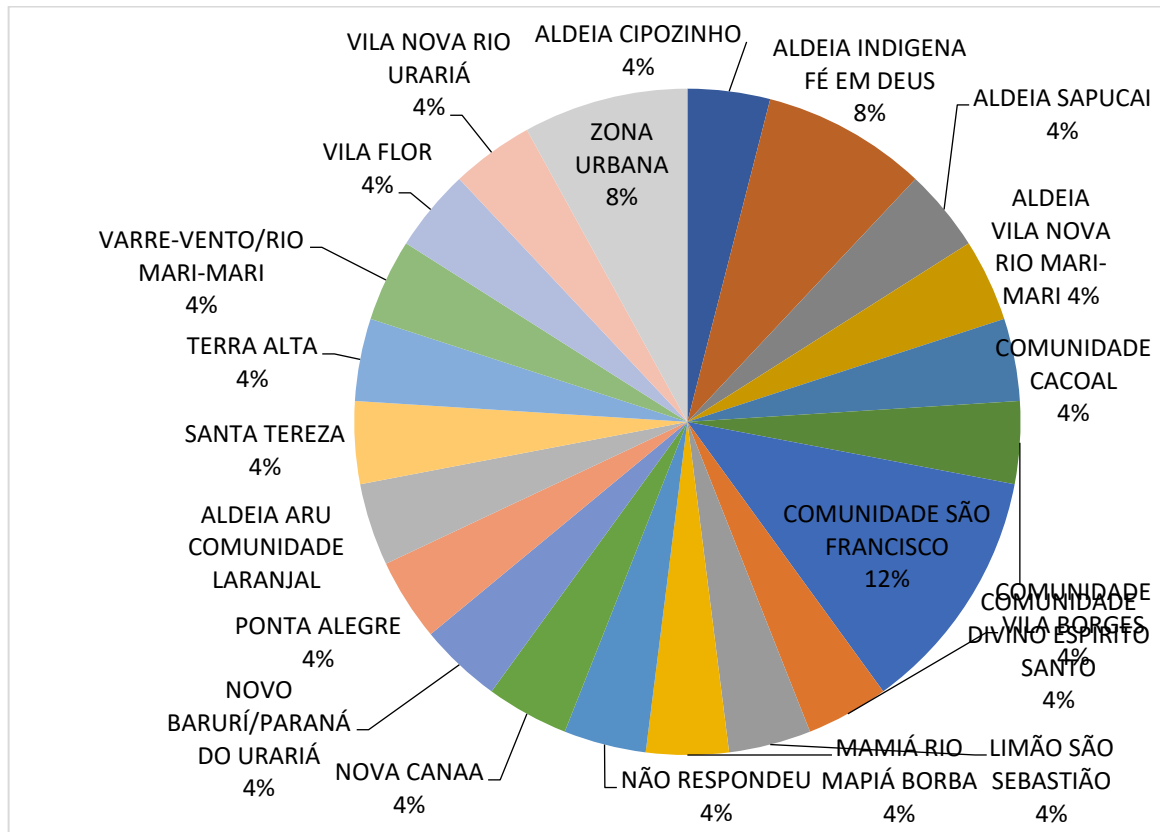


Fonte: Dados sistematizados na pesquisa na Semed/NON. Arquivo pessoal, 2020.

O município se estende por 5.608,6 km². Em 2016, sua população era estimada pelo IBGE em 35.800 habitantes. Entre os habitantes de Nova Olinda do Norte destacam-se migrantes nordestinos, caboclos e várias etnias indígenas, como Turas, Muras e Mundurucus, que, em seus processos diaspóricos, foram construindo ali seus espaços e novas subjetividades.

O município possui um Núcleo de Ensino Superior da UEA, fruto do processo de interiorização da instituição, que atende às demandas de cursos especiais (oferecidos em períodos intervalares de férias), e de cursos presenciais mediados por tecnologia.

No campo de atuação profissional dos alunos da turma participante na construção deste estudo, 19 comunidades foram mapeadas, algumas situadas tanto em terras indígenas demarcadas pelo Governo Federal quanto em outras áreas protegidas também demarcadas nos arredores do município bem como da zona urbana. O Gráfico 1 traz uma visão aproximada no complexo universo que configura a turma em estudo na pesquisa.

Gráfico 1 - Comunidades onde os professores/alunos atuam

Fonte: Arquivo pessoal, 2018. Dados sistematizados no início da pesquisa.

Do universo da turma, 9% das comunidades estão situadas em áreas urbanas (sede do município) e 86% nas áreas rurais. Esse percentual e localização marginal das comunidades em relação as marcações, por enquanto apenas geográficas, já remete a pensar em um complexo contextual que me leva a vislumbrar uma potencial discussão e favorece, na pesquisa, uma aproximação que possibilitará um avanço maior dela em questões endógenas relacionadas a uma região de difícil acesso a seu interior, onde se encontram diversos e complexos contextos de produções culturais em comunidades ribeirinhas.

Dos dezenove professores/alunos que compõem a turma de Estágio destacada nesta pesquisa, cinco se identificam como indígenas, atuam como professores em escolas indígenas em suas aldeias e catorze são professores oriundos e atuantes na cidade e em comunidades situadas às margens dos rios, no interior da floresta. Têm idade entre 26 e 45 anos, com média de atuação no magistério entre um e cinco anos.

É com essa tentativa de ficção construída até aqui sobre os contextos da pesquisa que passo a discutir com maior ênfase; eles apresentam inúmeras possibilidades que essa mesma proposta que ora se apresenta fixa, com pretensão de identidade estática e reguladora da prática, mostram-se também como um duplo e ambivalente processo que, na mesma operação, quebra a ideia fixa pretendida e traz à tona, nos dizeres dos alunos em seus rastros, a contingência e os excessos produzidos na *différance* que escapam do padrão pretendido pela comunidade racional e apontam para outra comunidade daqueles que não têm nada em comum e o quanto ela é possível.

4 RASTROS, NEGOCIAÇÕES E ENUNCIÇÕES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO/NO PARFOR

Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressado dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa (BHABHA, 2013).

Na discussão ora proposta, na qual me incluo como sujeito múltiplo e relacional do/no processo como professora e pesquisadora, pondo-me em diálogo com a perspectiva teórica aqui apresentada, inicio este capítulo trazendo as experiências vividas no decorrer de vários encontros com o contexto de pesquisa como professora em disciplinas ofertadas anteriormente ao estágio com o intuito, em princípio, de conhecer e interagir um pouco mais com a formação de professores na região, o que veio sendo feito antes e durante o doutorado e que prosseguiu nos encontros de estágio supervisionado, momento em que venho vivendo e experienciando com maior atenção o movimento incerto de significações presentes na política de formação do Parfor/UEA no curso de Pedagogia.

4.1 As significações e os sentidos na formação do/no curso de Pedagogia/Parfor

As questões que venho problematizando se entrecruzaram e se relacionam na construção de objetivos, antes institucionais, que despertaram em mim um processo de agenciamento que desencadeou na elaboração do objetivo principal da presente pesquisa: problematizar o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor) e o curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no âmbito desse programa, observando a cada experiência a produção discursiva construída nas enunciações culturais dessa formação, em que diferentes contextos, sempre em performance (incluindo o meu), que também se

entrecruzam, encontram e se hibridizam na produção curricular, dando sentidos outros para além dos esperados na proposta de formação.

O contexto ao qual me refiro não está relacionado a características físicas estáticas nem circunscritas à espacialidade, mas, como afirmam Lopes, Cunha e Costa (2013), na concordância com Laclau, “como um sistema de significação”, provisório e discursivo em que “múltiplos contextos são produzidos, porque múltiplos processos de significação se desenvolvem e neles a tradução opera sem cessar” (p. 398). Nessa linha argumentativa, as experiências também são discursivas e constitutivas do contexto.

Rastro, *différance*, significações, tradução fazem parte da construção de argumentação desta pesquisa no entendimento de que a política curricular se potencializa na diferença, nos fluxos que produzem o imprevisível e que, nas negociações, outros rastros vão aparecendo e se deslocando numa constante disputa por significações. Em diálogo com Derrida, entendo que o rastro se dá em um movimento incerto, pois,

uma vez que o rastro não é uma presença, mas um simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia, ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence à sua estrutura. Não apenas o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem a qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância, mas o apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição (DERRIDA, 2001, p. 58).

Sobre a questão dos indecíveis na política, converso e tomo por empréstimo a discussão de Lopes (2018), embasada no pensamento desconstrucionista de Derrida e na articulação que faz com os aportes da Teoria do Discurso, operando a partir dessa perspectiva na análise de políticas curriculares. A autora afirma haver na política um vazio normativo que remete à impossibilidade de uma decisão final em um campo que se faz na luta por significações e nela produz novos contextos. “A política é pensada como não tendo um centro que determine sua direção, não havendo também sujeitos conscientes e identitariamente orientados para uma dada estratégia” (p. 84). Nesse sentido,

a indecibilidade não é o momento preparatório da decisão hegemônica, nem um momento a ser superado pela decisão. Tampouco a desconstrução é um movimento que apenas nos confronta com a indeterminação da discursividade, suas condições de impossibilidade, cabendo ao discurso instituinte produzir as condições de possibilidade da significação. Tanto a

desconstrução quanto a teoria da hegemonia operam com a decisão em terrenos indecidíveis, com condições de possibilidade e de impossibilidade das identidades, objetividades e sujeitos políticos (LOPES, 2018, p. 89).

Lopes se posiciona de maneira a nos fazer compreender e relacionar que na educação estamos sempre operando na política em um movimento contínuo de instabilidade, e nesse movimento sempre chegamos a momentos provisórios que reclamam por uma possibilidade de decisão que nunca é absoluta; ao contrário, se abre para outros momentos, para novas possibilidades de significações, com novas decisões indeterminadas, abertas e por isso indecidíveis, “A estrutura é indecidível não porque seja impossível decidir – a decisão é inevitável –, mas porque uma decisão só é concebida como tal se não é calculável nem pré-inscrita na estrutura” (2018, p. 93).

No diálogo com a discussão de Biesta (2020) quanto à crítica ao humanismo em que, ele, diante da pergunta sobre o que é o ser humano, afirma que é uma questão de educação e no seu entendimento a educação é, sim, uma intervenção na vida de alguém – e não uma serva da ordem existente, como propõem as ideias humanistas com o princípio da racionalidade que deseja a essência do ser humano antes que ele participe e experiencie a educação para ir se tornando um ser sempre aberto à contingência.

Biesta me provoca a refletir como seria a educação se pensássemos que “o ser humano é uma questão radicalmente aberta, uma questão que só podemos responder participando na educação em vez de uma questão que precisamos responder prescrevendo antes de poder participar na educação” (2020, p.19).

O problema com o humanismo é que ele propõe uma norma de humanidade, uma norma do que significa ser humano, e ao fazê-lo exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma. [...] O humanismo parece assim incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano (*Ibidem*, p. 22).

A provocação levantada pelo autor permite pensar que o sujeito em aberto pode se constituir na experiência e isso se torna um problema e uma perturbação para visões essencialistas de educação que vêm buscando contornar tal ideia de abertura aderindo à lógica economicista da educação.

O aderir, segundo ele, pode ser visto, por exemplo, nas mudanças na linguagem da educação, que traz a ideia de aprendizagem como aquisição de um

contexto externo, como mola propulsora para políticas educacionais que lançam mão de lógicas economicistas de satisfazer um consumidor, tendo o professor como vendedor/entregador do produto (conteúdo) produzido por outros, ensinando o que dizem que deve ser ensinado e aprendido e que em muito vem afetando as relações pedagógicas na formação de professores, com uma linguagem da educação que faz das experiências uma espécie de treinamento em ordem sequencial com objetivos predefinidos a serem alcançados, pautados em um modelo de “educação moderna, filha obediente do iluminismo”.

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas duas últimas décadas foi a ascensão do conceito de aprendizagem e o subsequente declínio do conceito de educação. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora descrita como propiciadora de oportunidades e experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta (BIESTA, 2020, p. 32).

O autor destaca, então, a questão de um tornar-se presença que esteja ligado a um sujeito que, após sua morte, ressurgue como um novo sujeito que, não mais centrado, pautado apenas no uso da razão e da consciência pregado pelo humanismo, mas um sujeito que, por meio de suas relações com o outro diferente de si e que não pode ser conhecido, vai se tornando presença, trazendo à tona uma operação de responsabilidade por esse novo sujeito que ele considera como “responsabilidade sem conhecimento” (BIESTA, 2020, p. 51). Amparado em Foucault, esclarece ainda que “o que está em jogo na ideia do fim do homem não é o desaparecimento final do homem ‘como tal’, mas apenas o fim de determinada articulação moderna da subjetividade humana (Ibidem p. 62).

No caso da formação de professores no Parfor/UEA, as experiências vividas com os professores nesse processo e exercício da não essencialização foram se mostrando perturbadoras e contingentes às regras estabelecidas para essa formação.

Nessa operação, várias outras questões vieram aparecendo, interrogando e mobilizando cada vez mais experiências com uma aproximação do desconhecido e inédito, e, com isso, há multiplicação de novos sentidos que se dão com os rastros das significações sob a forma de indecidíveis, compondo no dizer de Nascimento (2004, apud LOPES, 2013, p. 397), “um tecido, uma composição heterogênea feita de muitos fios, os quais uma vez entrelaçados implicam múltiplas camadas de leitura”.

Nas andanças/navegações “por dentro” do/no espaço do Parfor/UEA, como professora no curso de Pedagogia e no caso de Nova Olinda do Norte, vim percebendo e refletindo sobre como os impactos dessa “nova” linguagem de educação destacada por Biesta está presente na política curricular de formação e o que ela tem provocado com a ideia do que é o ser humano já predeterminado, que prima por uma essência dentro de um espaço controlador.

Ao me referir às andanças no “por dentro” do espaço do Parfor (deixando claro minha intenção de distanciamento do pensamento binário dentro/fora), tento fazer relação com a problematização pretendida entendendo o “por dentro” sem uma fronteira demarcada, mas como um labirinto em um movimento contingente e disjuntivo desse espaço que ocorre na política de formação em meio aos acontecimentos e negociações que vão acontecendo nos diferentes contextos que não demarcam o lá e cá, mas os cruzam, interconectam na relação com o lá e cá, aqui e ali, antes e depois ao mesmo tempo, permitindo aos sujeitos se tornar presença, e que tal exercício de relação veio exigindo de mim uma resposta como um ato responsável e performático dentro desse espaço, que não tem a pretensão de ser transparente, como se pretende quando se quer o controle dos acontecimentos, mas se abre para outras possibilidades de leitura sob borramento na formação em tela.

O espaço disjuntivo é um espaço de constante transgressão mútua, de uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo próprio uso que permite. E é no próprio momento de disjunção que o sujeito, aquele que faz uso e abusa do espaço, torna-se presença (BIESTA, 2020, p. 72).

O dentro faz relação como uma ponte que não separa o lá e o cá, o dentro e o fora, mas que os reúne em um espaço liminar de passagem que se movimenta e altera a ideia de tempo e espaço estáticos em busca de um espaço de formação que envolve diferentes dimensões e subjetividades, entendendo-as como algo insurgente e ambivalente em meio à objetividade que rodeia o espaço do programa estudado, movendo-o, problematizando-o e desestabilizando o que, em sua prescrição normativa, pretendia fixar.

Bhabha (2013) destaca que a ambivalência problematiza as fixações por meio das negociações que insurgem e se contrapõem ao que se pretende fixo, presente no próprio discurso, uma vez que se constrói de maneira performática, inviabilizando a operação mimética que se pretende reguladora do discurso hegemônico que deseja

o outro reformado e o controle de sentidos, pois a própria mímica apresenta um duplo que revela a ambivalência do discurso.

Ele considera essa dimensão performática como um projeto de sentido que não vê a cultura como somatório, mas como processo ambivalente e tensionador, pois

a cultura é isso e também aquilo [...], produzidos num processo ambivalente que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo. Essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total (BHABHA, 2013, p. 211).

Com a relação ambivalente, o discurso se move e se apresenta como indeterminado, pois produz continuamente deslizamentos que colocam em ameaça, deslocam e perturbam, por meio de mímicas que retornam com um significado duplo, as estratégias de poderes disciplinadores camuflados.

A ambivalência da mímica – quase, mas não exatamente – sugere que a cultura colonial fetichizada, é potencial e estrategicamente uma contra-apelação insurgente. Sob o disfarce da camuflagem, a mímica, como fetiche, é um objeto parcial que radicalmente reavalia os saberes normativos da prioridade da raça, da escrita, da história, pois o fetiche imita as formas de autoridade ao mesmo tempo que as desautoriza. De modo semelhante, a mímica rearticula a presença em termos de “alteridade”, exatamente aquilo que ele recusa (BHABHA, 2013, p. 154).

É no exercício de diálogo com essa ideia de ambivalente que também tento fazer o exercício de imersão no contexto da pesquisa para encontrar/construir pistas¹⁴ de como os professores envolvidos na pesquisa significam sua formação e, assim, buscar não o que poderia ser dito, com previsibilidade, sem o “e”, mas quem são “e” de que estariam falando, distanciando-me a todo instante da ilusão da certeza, do fundamento e buscando trazer à tona uma outra linguagem ambivalente no trabalho que não prime por um fundamento fixo que impede a formação do “ser sem essência”, pois, como afirma Heidegger (apud MENDONÇA; LINHARES; BARROS, 2016, p. 171), “o ser é fundamentalmente sem essência, sem substância [...], a única essência do ser é a sua própria existência. O fundamento do ser é não ter qualquer fundamento ou o abismo”.

O abismo a que se refere faz relação com o que discutimos em capítulo anterior sobre os espaços intersticiais ou *entre-lugares* defendidos por Bhabha, o que nos

¹⁴ A imersão de que falo neste ponto se refere ao retorno aos registros das disciplinas e seus relatórios após a decisão de iniciar o doutorado no ProPEd/UERJ.

remete à ideia de o ser estar sempre em processo de significação e que essa significação é sempre provisória, pois, para Mendonça, Linhares e Barros (2016), o fundamento está sempre fora do ser e, “na medida em que o ser enquanto tal é fundamento em si próprio, permanece ele mesmo sem fundamento” (p. 172).

Com a ideia de trazer à tona outra linguagem, tento operar com a tradução na leitura do estágio no Parfor, entendendo-o como um espaço rico de construção de experiências impossíveis, em que há sempre uma instabilidade que negocia a todo instante, perturbando e complicando a política.

No que se refere ao entendimento de experiência já destacado, trago-o novamente fazendo relação com o entendimento de Cunha e Ritter (2021, p. 10) quando discutem a experiência como perturbadora na política curricular e defendendo que a experiência é “constituída pelo discurso, como algo (impossível), dado a ser feita de traço de ausência de qualquer plenitude ou presença”, ou ainda no dizer de Haddock-Lobo (2013) se referindo a Derrida como a “impossibilidade de uma experiência plena” que é, no entanto uma possibilidade. Uma experiência desajuntada ou desajustada.

Nessa relação, busco trazer à tona as interrupções, disjunções, perturbações percebidas aderindo à via de investigação de narrativas autobiográficas defendida por Miller (2021), que considera a autobiografia como uma luta contra essencialismos e padrões na pesquisa, quando são mobilizadas questões como o encontro com a alteridade, buscando nos rastros das experiências dos professores os escapes que resistem à paralisia da mesmidade pretendida na política.

Miller argumenta e defende que

a autobiografia como uma forma de investigação educacional seja considerada também como literatura, assumindo potencial da literatura imaginativa de interromper, ao invés de reforçar, as versões estáticas e essencializada de nossos “eus” e do nosso trabalho como educadores (2021, p. 23).

A autora se posiciona consciente e contrariamente às práticas tradicionais ocidentais de autobiografia, que apenas contam “histórias de professores” descrevendo a transparência do que querem reforçar, com a ilusão e a simplicidade de encontrar soluções para os problemas da prática, escrevendo sua representação nas interpretações desejadas do outro reformado e chama a atenção para a linguagem, numa perspectiva pós-estrutural, como fator constituinte de nossa

subjetividade e, sendo esta discursiva, não é inata ou acabada; ela vai sendo fluxo na diferença, na imprevisibilidade e configura o conflito central nas disputas de poder, pois, conforme nos ensina citando Scott, “os sujeitos são constituídos pela experiência” (MACEDO; MILLER, 2018, p. 954).

Retorno a Cunha e Ritter (2021) quando chamam a atenção para o gesto de ater-se à experiência e enfatizam que tal gesto implica “desviar-se e permitir que sejam conhecidos no sentido de um conhecimento não mais subserviente à evidência” (p. 13).

Na relação com o gesto de “ater-se à experiência”, Haddock-Lobo em muito contribui para minhas reflexões em torno dos desafios destacados e reforça também a afirmativa de Miller de que “a experiência produz uma voz” e que é preciso evitar os enquadramentos tradicionais nessa produção. Segundo ele,

portanto, não se trata de uma crítica no sentido restritivo do termo [experiência], mas sim de uma tentativa de, ao mostrá-lo ou ao retratá-lo sob rasura, alargar o próprio conceito de experiência, a fim de que, talvez, não mais acenado a um acesso às coisas mesmas, ele possa apontar à estrutura de não presença das coisas, a um movimento do que poderia talvez chamar de realidade. Nesse sentido, outro rastro aparece (sem aparecer) não como um conceito, mas como esta *estrutura sob rasura* das coisas, e a experiência entre aspas, ou experiência do rastro, não é a experiência de algo, nem de nada, mas um certo rastro de experiência, que é, por sua vez, a estrutura de toda experiência possível (HADDOCK-LOBO, 2013, p. 265, grifo do autor).

E, nessa operação, passo a descrever sob rasura as experiências vividas por mim, dando voz aos professores no processo da/na formação no Parfor/UEA.

Sobre o descrever na pesquisa, em concordância com Paraíso (2014, p. 40), quando discute estratégias analíticas na pesquisa com enfoque pós-estrutural, entendo que

descrever é importante para que possamos demonstrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto. [...] É também importante para que mostremos suas transformações, suas continuidades e descontinuidades, suas potências e fragilidades. É importante para mostrarmos como as rupturas acontecem, como e quando as possibilidades se abrem e para indicarmos novas formas de pensar sobre nosso objeto.

Ainda assim, destaco e reforço que o descrever se faz aqui sob rasura, pois, com a perspectiva autobiográfica na pesquisa e a ideia de tradução, entendo que os sentidos e significações mobilizam os contextos sempre contingentes, provisórios e

precários na tentativa de apreender o outro que escapa da transparência e que isso ocorre sob performance, uma vez que o rastro, a ruptura nunca ocorre com a intenção de uma compreensão total e exata.

A via da performance nos possibilita pensar a tradução como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a possibilidade de significá-los e de existir neles. [...] A performance é um ato de comunicação que não se limita essencialmente a transportar dada informação ou conteúdo semântico pertencente a determinado objeto de verdade (DERRIDA, 1991). A performance é uma promessa de fazer algo, mas o prometido jamais será alcançado como projetado, pode ser remetido a outro contexto onde a promessa pode falhar e também produzir sentidos imprevistos (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 4.010).

As primeiras observações que trago com registro em imagens me davam pistas da presença e projeção de uma imagem fixada de escola, relacionada a uma associação comumente feita entre ordem, limpeza e organização com boa gestão, mas também incide sobre a percepção de realidade estática do espaço institucional de formação que aparecia com forte recorrência simbólica à ordem com demonstrações da presença de um poder hierárquico, cronológico e demarcado, que aparece no presente para que, no meu entendimento, logo na entrada, as pessoas, ao olhar para os símbolos, comecem a se “enquadrar” em um clima que tem como desejo a ordenação.

Fotos 1 e 2 – Toldo de entrada do núcleo da UEA em NON e porta de entrada para acesso ao prédio e salas de aula

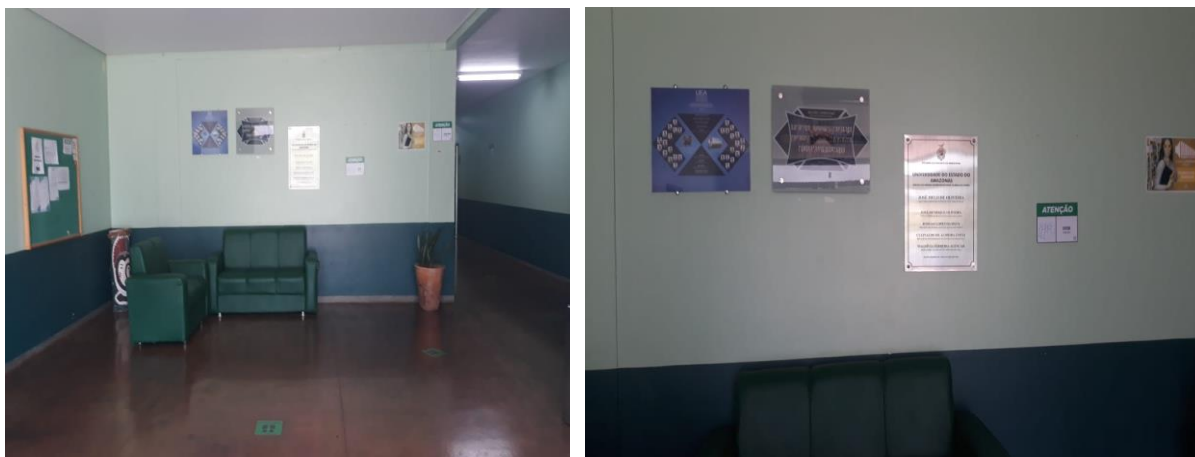


Fonte: Arquivo pessoal, 2018.



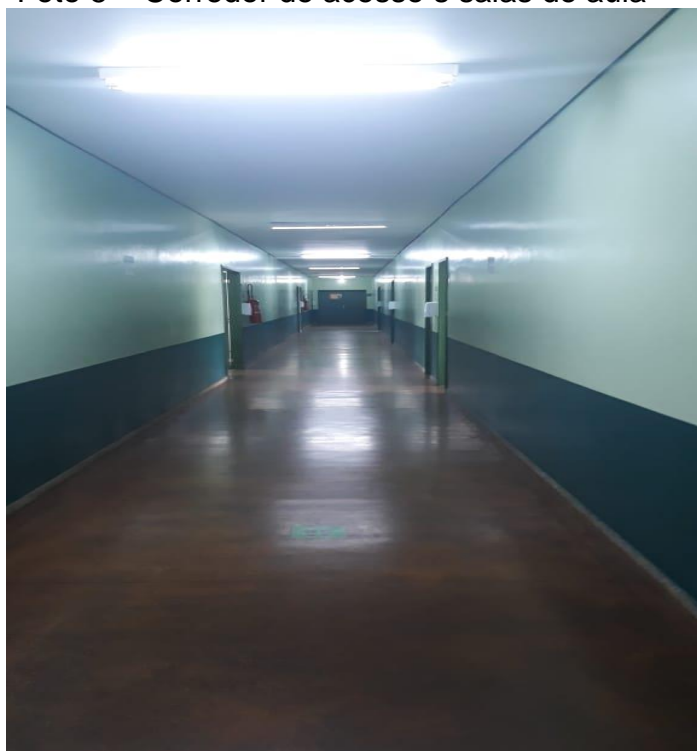
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Fotos 3 e 4 – Hall de entrada



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Foto 5 – Corredor de acesso s salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Nessas observações, relembro minhas experiências em alguns municípios na Região Amazônica, em atividades com formação de professores em que na maioria dos prédios onde se realizam os cursos de formação há a presença desses detalhes e fo(ô)rmias que para mim sugerem um enquadramento transparente, de reforço a algo essencializado e estático que se deseja reproduzir e remete ao entendimento de

uma identidade docente também estática e transparente sem considerar os inúmeros contextos em que os sujeitos por ali circulam e se movimentam em suas relações, utilizando a “norma como um bloqueio do ético” (CUNHA, 2021). A autora faz referência a um

social transparente que chega apenas informando ou antecipando as escolhas entre várias alternativas normativas disponíveis; tal transparência nos alojaria num plano em que a autonomia estaria condicionada à autodeterminação (p. 47).

No caso do Parfor em Nova Olinda do Norte, assim como em muitos outros municípios do estado, os professores deixam suas comunidades, seus modos de vida onde criam e recriam experiências de currículos em um movimento de vida que parafraseia a própria sazonalidade dos rios, por exemplo, e entram em outro espaço com características bem diferentes do contexto sócio-ecológico-cultural onde vivem.

Apresento agora algumas imagens feitas pelos participantes sobre como viam seus contextos, em princípio a meu pedido em disciplinas trabalhadas com eles e que depois foram se incorporando às atividades de maneira involuntária com outras imagens que traziam quando apresentavam algo nas socializações em sala e falavam dos seus diferentes lugares de atuação. São imagens de comunidades onde os professores/alunos moram e vivem suas experiências como docentes, que vêm se mostrando como outra escrita na pesquisa, uma escrita que foge do espaço das normas e desloca sentidos como experiência, conforme encontro na discussão de Ribeiro (2021) sobre a potência criadora de escritas e deslocamentos para autoformação.

É na tensão do jogo entre normatividade do poder e posição do sujeito em relação a essas normas que entendemos ser possível pensar a experiência da escrita e a escrita da experiência (FONTES-FILHO, 2017) como uma potência para a autoformação lastreada em uma ética do sujeito (RIBEIRO, 2021, p. 27).

Ribeiro considera as imagens como uma materialidade discursiva e que ela não chega à toa. Na observação que tento fazer nesta forma de escrita dos alunos, sigo em busca de respostas a perguntas como: de que falam essas imagens? O que revelam? Ou ocultam? Fala-se delas ou falam elas?

Nessa busca percebo sempre o forte destaque nos rios e seus aspectos sazonais que se mostram ora dentro e ora fora, ora alto e ora baixo, em um movimento

constante e impreciso que se difere do contexto estático que a paisagem institucional, onde ocorre o processo normativo de formação percebido, sugere em princípio.

No diálogo que tento fazer com as imagens, com o cruzamento das alegres falas em que narravam suas experiências, passo a reforçar o entendimento de que os rios presentes nas imagens não são indicadores de ordem ou estáticos que separam o lá e o cá das margens nas comunidades, mas sugerem movimento, criação e vida que se faz presente nos interstícios dessas margens, pois os rios estão diretamente relacionados às experiências e à sobrevivência (pesca, mobilidade, moradia, organização e acessibilidade), que diferem na sazonalidade, bem como às experiências dos professores em diferentes contextos discursivos de vida e que se mostravam para mim como contingentes nessa formação. Daí o entendimento de que a experiência e a linguagem se constituem na relação com a educação e na vida das pessoas; melhor dizendo, a educação não pode prescindir da experiência e da vida.

Fotos 6, 7, 8 e 9 – Comércio flutuante nas margens do Rio Madeira, atravessamento e comunicação entre dois rios ou de um rio com um lago em caminhos alternativos por entre as árvores, chamados de “furos” em período de baixa dos rios – vazante



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Fotos 10 e 11 – Professora em deslocamento da comunidade para a UEA, para participar das aulas em frente de uma comunidade ribeirinha às margens do Rio Madeira



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem cedida pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem cedida pelos alunos.

O ornamentalismo normativo institucional da/na formação percebido nas primeiras observações se contrapõe às falas e imagens dos rios trazidas pelos professores, imagens que considero estarem presentes em suas construções subjetivas e em suas vidas. Tal contradição também faz entender a relação com a ideia de poder conter a visibilidade que o movimento/fluxo cultural e insurgente vivido nesses contextos venha à tona quando, na chegada ao ambiente institucional, parece haver uma tentativa de esquecimento e um chamamento para algo que apenas parece transparente e sem movimento.

Essa forte trama também é observada quando os alunos passam a usar uniformes que parecem unificar os sistemas de referência, que sempre relembram a questão da ordem colonialista, as marcações, rótulos, nomeações que caracterizaram as populações indígenas e ribeirinhas e do que é educação em que a visão romântica da Amazônia foi e ainda é em muito forjada, mostrando o que “deve ser”, o que “deve acontecer” e o que deve ser/estar contido na educação e na formação.

Os uniformes não são impostos pela instituição, mas sugeridos nos ecos do discurso normatizador aos alunos, porém eles mesmos acatam a sugestão e escolhem cores, adereços e modelos, mandam fazer e pagam com seus próprios recursos. A meu ver, parece, sim, uma imposição simbólica disfarçada que passa por processos e alterações ambivalentes por dentro da norma, pois logo aparecem novas

cores e o que se pretendia simbolicamente pôr em ordem ou unificar se desordena e se hibridiza no decorrer do processo.

Foto 12 - Alunos com uniformes unificados nos primeiros dias de aula e que modificam suas diferentes cores no decorrer das aulas



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Em oposição ao que acontece nessa lógica está a inscrição do nosso interesse em perceber as complicações e perturbações que ocorrem nessa política de formação que rasura e desloca esses sentidos e cria neles a possibilidade de significações outras, conforme ajuda Haddock-Lobo mencionando Derrida nesse entendimento, apontando a necessidade de se pensar a escritura em um momento em que o transbordamento da extensão do conceito de linguagem parece apagar todos os seus limites.

Nessa percepção, vi que estava diante de uma fronteira que me mostrava a necessidade de rompimento com a ideia clássica de previsibilidade que ainda ronda nossas produções, mobilizando-me a entender, experienciando na prática (sem qualquer pretensão de aplicabilidade) o que os aportes teórico-metodológicos deste trabalho defendem, pois, como bem menciona Bhabha ao tratar da relação entre cultura e diferença, esse movimento se faz na “fronteira do presente”, que remete a um “ir além” que não é representável espacialmente.

Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no “além”: um

movimento exploratório incessante, que no termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para a frente e para trás (BHABHA, 2013 p. 19).

O momento que destaquei faz relação ao esforço que me fez perceber que estava tentando romper o que Cardozo destaca como regime de indistinção com o outro que nos deixa acomodar em uma visão totalizante do outro e o consideramos apenas circunstancialmente.

Nesse regime de indistinção, é como se naturalizássemos a possibilidade de desprezar essa diferença não desprezível, uma diferença cuja dimensão nos termos do dimensionamento levinasiano do outro será sempre in-finita (CARDOZO, 2018, p. 290).

Nesse entendimento de que a construção do conhecimento se dá em torno do incompleto e inacabado, no terreno do indecidível, acompanhando o movimento de tradução em um caminho que também me caminha, é que a pesquisa tomou novos rumos, me lançando a um ir além como tentei destacar na citação em suspenso no início deste capítulo, pois, ainda com Bhabha, tenho aprendido que

sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa (2013, p. 25).

Nesse acompanhar o movimento continuei minhas navegações nos caminhos por entre rios e florestas para Nova Olinda do Norte no componente curricular de Didática em que fui professora da turma.

Ao iniciar as atividades da disciplina, que objetivou (normativamente) “refletir sobre a didática enquanto mediadora do processo de ensino e aprendizagem e as relações pedagógicas que perfazem esse processo” (UEA, 2016, ementário das disciplinas), percebi no primeiro momento que as falas dos professores/alunos traziam referência aos fundamentos de uma perspectiva instrumental da Didática e tentei construir com eles uma reflexão sobre Educação e Didática em meio à complexidade de múltiplos contextos e culturas, mas ainda assim percebia nas falas um caminho marcado pela previsibilidade, com respostas que se repetiam mecanicamente. Estavam no 3º período. Era meu segundo encontro com eles como professora.

Inconformada com a obviedade das falas, pedi ao final da disciplina que escrevessem um pouco sobre eles mesmos, sobre como se tornaram professores; novamente obtive respostas que levavam a descrições românticas, mas certamente importantes para eles e para mim na perspectiva do encontro com o outro.

Li e reli os escritos várias vezes e em um momento percebi que eu poderia estar fazendo uma leitura indistinta. Retornando aos escritos, observei que alguns apresentavam, além dos escritos, uns desenhos e riscos ora em cima do texto, ora do lado ou em baixo, como que se fossem pistas que me mostravam que havia um movimento para além das falas e dos registros na escrita. Era um texto para além do outro texto.

Faço novamente referência a Cardozo (2018) no que se refere à escuta indistinta quando destaca a importância de a “orelha se apartar do corpo”. “O ouvido se aparta de um modo de ouvir, rompendo com alguma forma de indistinção” (p. 296), como um corte, uma interrupção na relação com o outro.

Dialogando com Derrida sobre a interrupção e o corte, Cardozo coloca em questão a relação com outro marcada pela continuidade.

Derrida se pergunta se não seria justamente o oposto, se não seria necessário quebrar esse *continuum*, descontinuá-lo para que uma compreensão do outro (enquanto outro) tivesse lugar [...]; a interrupção da relação reformula-se, assim, como uma *étrange césure*, nos termos de uma relação como interrupção, de uma relação sob o signo da descontinuidade, do corte – e, por que não dizer, de um *Atemwender*: um corte de voz que dá sentido ao outro como um outro, a um outro interrompido (*Ibidem*, p. 298).

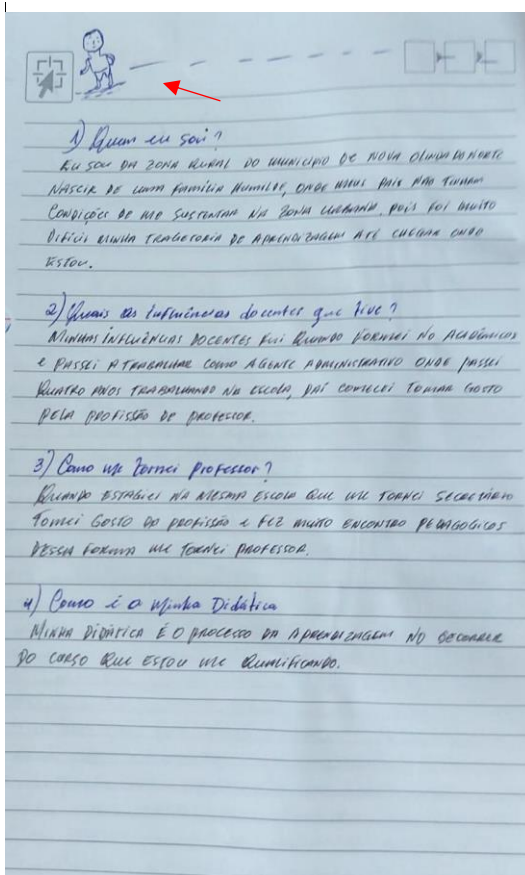
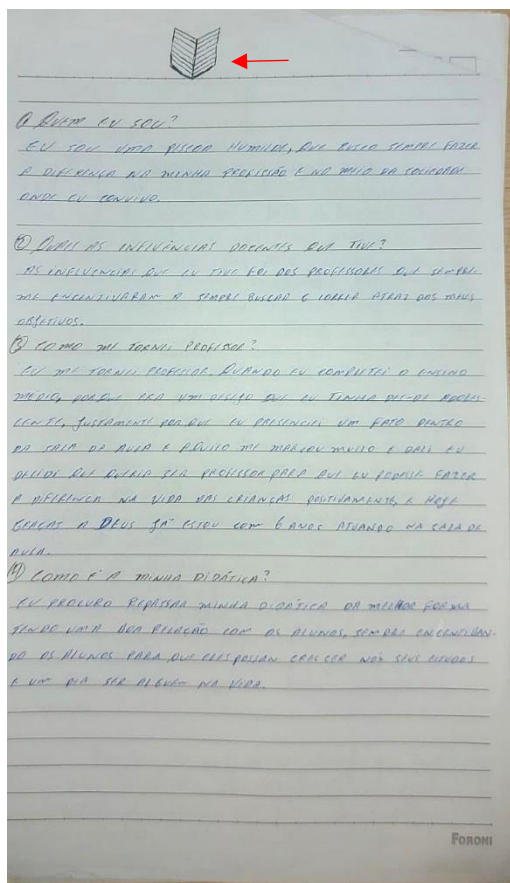
Em busca de movimentar o outro interrompido, a quem continuamente é apresentado um fechamento, uma fixidez que norteia suas respostas também em um sentido fixo diante de conceitos cristalizados e que por repetidas vezes são reforçados, esse corte me levou mais uma vez ao movimento de significação na pesquisa que me instou a ir em busca do movimento nas margens, nos rastros dos professores para entender o que tornava significativo para eles em suas práticas pedagógicas nas comunidades ribeirinhas onde atuam, pois na sala de aula, no espaço institucional, parecia haver uma força que aparentemente impedia que eles se manifestassem, prevalecendo o silêncio já percebido do hall de entrada.

No caso dos desenhos percebidos nos textos narrativos dos professores presentes nas imagens a seguir, era como se novamente os diferentes rios – que passo agora a pensá-los como espaços de contextos, com seus movimentos

(banzeiro), sempre de modos diferentes – invadissem o currículo, como um sujeito que chega como singular e se faz presença na hora da disjunção do espaço, como um “descentramento da narrativa de si”, conforme discutem Júnior, Carvalho e Sá (2017):

O descentramento da narrativa de si, do eu e da verdade da pessoa problematizam especificamente a operação discursiva envolta na construção do coerente biográfico, do sujeito que narra primando pela transparência e pelo esclarecimento de si e pelo forte apego a tudo aquilo que o permite ter uma suposta assinatura própria (p. 219).

Fotos 13, 14, 16, 16, 17, 18 e 19 - Textos escritos por alunos da turma. As setas em vermelho destacam os desenhos nas margens do texto percebidos após várias leituras



01/03/2011

Quem sou eu?
 Eu sou uma pessoa muito alegre e não gosto de guardar mágoa das pessoas que me ofendem. Trabalho com o sangue melancólico de uma coisa muito querendo, sou casada tenho 2 filhos lindos que amo muito, moro em uma casa muito agradável, sou professora e também estou me formando em pedagogia e também me especializei em Psicologia.

Quais as influências docentes que teve?
 Foi uma grande influência de um professor de Matemática de Física que batava os seus alunos com mais carinho e dedicava sempre me ajudar e me incentivava, ele gosta muito de fazer brincadeiras e costuma ir até nos alunos. Hoje eu me expus nele.

Como me tornei Professora?
 Me tornei Professora em 2005 quando fui admitida para fazer o magistério. Trabalhei por 10 anos quando a minha aluna me deu uma grande responsabilidade e confiança e eu esperei que minha filha descesse com meu povo.

Como é a minha Didática?
 A minha relação com os meus alunos é bem eu gosto de conversar com eles, até jogar de vez em quando. Os meus métodos utilizados com eles são através de brincadeiras, jogos de ler e escrever, músicas, e coisas de criança, mas tudo gostoso. Também faço avaliação dos alunos de participação, atemp e os materiais que fabricamos juntos e em casa.

credeal

Metáfora da Aluna

1) Quem eu sou?
 Sou uma pessoa que gosto de interagir com outras pessoas e meu primeiro trabalho era a classe de 2º e 3º ano. Tenho 28 anos, um filho, minha esposa.

2) Quais as influências docentes que teve?
 Uma das influências que teve foram meus pais que sempre me incentivavam a estudar e se em busca de um conhecimento também trabalhava na participação da minha família na minha comunidade.

3) Como me tornei Professora?
 Eu me tornei professora por motivo de não ter papéis na comunidade onde eu morava, então o trabalho na educação e acabei ganhando de trabalhar com as crianças onde estavam e aqui a minha vida de trabalho.

4) Como é a minha Didática?
 Minha didática tem uma relação com esta pessoa onde ela pensa se sente feliz, compreendida, prazer ao fazer e meus métodos de aula de acordo com o seu modo de vida e sua cultura.

5) Avaliação
 Avaliação é feita por meio, observação, interação, relação etc.

www.cadernil.com.br

Seg Ter Qua Qui Sex Sab Dom

Quem eu sou?
 Eu sou um rapaz que sempre busco novos conhecimentos, sou dedicado a minha profissão e a minha família, sou um acadêmico, fui seu professor quando na terra indígena logo no início sou da etnia Mura do município de Borá.

Quais as influências docentes que teve?
 As minhas influências foi de uma professora que nunca desiste, mesmo com muita dificuldade que existia na escola, ela nunca deixou de nos ajudar sempre dando palavras de incentivo.

Como me tornei Professor?
 Eu não tivei professora por não ter profissão para sempre a necessidade da comunidade, com o surgimento do Projeto PIRAPURÁ, onde não cabe-tei para trabalhar como professor na comunidade indígena Mura do Borá.

Como é a minha Didática?
 Tem relação de minha didática não tem nem um problema com aluno sempre busco em tender a realidade cada um, busco vários métodos para de meus alunos possa se desenvolver melhor em sua educação, através meus alunos em forma de desenvolvimento de cada um.

AM

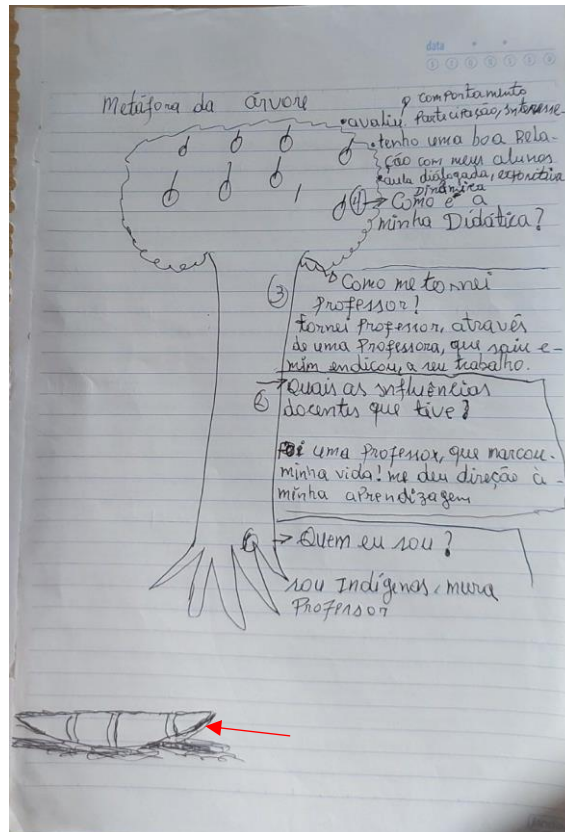
FÓRONI

Quem eu sou?
 Eu sou povo Satani, mais gosto de estudar todas as disciplinas, eu não sabia que é didática agora já sei gosto muito de ler e escrever estou estudando para ser Pedagogo.

Quais as influências docentes que teve?
 Com os docentes eu aprendi muita coisa o que eu não sabia durante o curso por que me ensino vem várias disciplinas portanto aprendi muita coisa.

Como me tornei Professor?
 Eu me tornei para Professor fazendo curso e buscando mais o meu conhecimento fora da minha aluna e gosto de ser Professor por isso que até hoje estou aqui.

Como é a minha Didática?
 A minha didática é fazer o meu relatório e fazer os meus alunos participarem, participativos e avaliar os meus alunos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Esses relatos, lidos a partir da inspiração autobiográfica em chave pós-estrutural, são compreendidos como relato de si, o que os torna também uma operação contínua de descentramento opaco e instável, como explicam Júnior, Carvalho e Sá (2017): “quanto mais tenta se aproximar e se fazer transparente, mais deixa transparecer a contingência e uma opacidade que lançam sombra sobre o vivido e que o desapossam de sua suposta estabilidade originária” (p. 218).

Nesse sentido, fui percebendo que eu precisava cada vez mais exercitar o rompimento com a ideia de causa e efeito, de previsibilidade com e na pesquisa, pois em uma das muitas releituras me deparei com esse momento, que, através do jogo permitido pela falta, que Derrida chama de complementaridade – que permite a não saturação do movimento de significação; busca acrescentar algo a mais, sempre provisório –, fui levada a ver que eu precisava imergir nas observações e na escuta desses professores, que chegavam de repente como um acontecimento, se fazendo presença em um espaço de transgressão.

Ao me referir ao acontecimento, estou fazendo relação não com a ideia de evento não determinado, mas uma interrupção do possível, que leva ao indecível e que permite decidir sempre, conforme esclarece Lopes (2018) embasada em Derrida:

O acontecimento (evento) busca expressar a experiência do deslocamento, da interrupção do possível. São a invenção do impossível, do que está inscrito e programado, pré-calculado. [...] A decisão no terreno indecível é o que interrompe a regra, o possível, e sempre é a decisão em vista do outro em mim. A decisão é relacional, depende de múltiplas práticas de identificação em contextos singulares, dos muitos outros com as quais tais práticas se constituem, na tradução em jogo nessas relações (p. 106).

Fontes Filho (2012), discutindo o acontecimento também na perspectiva derridiana, destaca que esse é um excedente e que chega como uma surpresa e “uma impossibilidade impossível de dizer”; ressalta que o acontecimento suscita uma linguagem impossível, ilegível (p.145).

O “im-possível” na grafia derridiana indica o excedente em relação ao horizonte de expectativa do sujeito. Um acontecimento, explica Derrida, não chega nunca “na horizontal”, ele não se perfila no horizonte donde poderia prevê-lo; um acontecimento vem do alto, na vertical, como surpresa absoluta (*Ibidem*).

Essas ideias me permitiram compreender um evento que marcou um retorno à Nova Olinda do Norte para mais um encontro com a turma, desta vez na disciplina de Currículo. Foi nessa disciplina que decidi realizar a pesquisa de doutorado naquele município e com aquela turma.

Presenciei o naufrágio dos alunos após o término da disciplina, quando eles, na pressa em saber de suas lotações nas escolas onde atuariam em diferentes comunidades, fretaram uma pequena embarcação que naufragou com todos eles e outros, com ocorrência de morte de duas crianças; posteriormente, em seus relatos, percebeu-se forte problematização sobre os perigos que enfrentavam com o trabalho docente que desenvolviam em suas comunidades.

Foto 20 - Naufrágio com os alunos no término da disciplina Currículo



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Eu estava em uma lancha atracada no porto esperando a partida para o retorno a Manaus. Era uma embarcação grande e confortável e eu estava comentando com uma colega professora a experiência que tive com eles durante a disciplina quando, ao olhar pela janela, me deparei com os alunos pedindo socorro, tentando se salvar, nadando contra da força da correnteza do Rio Madeira – considerado um dos rios de navegação mais perigosa, devido à sua velocidade.

Foto 21 – Resgate dos alunos da turma de Pedagogia



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Foi um acontecimento que marcou meu caminhar com a formação de professores por entre rios e florestas na Amazônia, pois passei também a entender o quanto as experiências vividas com o currículo possibilitam nossas significações. Estava diante de uma interrupção envolvendo meus pares professores e que me fez, por inúmeros dias, perder o sono questionando a importância que eles davam à formação que, simbólica e normativamente, parecia conter suas produções culturais e, mais importante ainda, como eu me encontrava atuando como agente nesse processo; foi como uma experiência;

uma experiência, uma travessia como a palavra o indica, passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra passagem. A experiência encontra sua passagem, ela é possível (DERRIDA, 2007, p. 29, apud HADDOCK-LOBO, 2013, p. 262).

Em meio a esses questionamentos me deparei novamente com algo que se relaciona com o acontecimento que mobiliza para uma decisão, conforme Lopes destacou. Decidi me lançar a dar uma resposta responsável ao que venho sendo provocada nas observâncias e vivências com a formação de professores, dessa vez por meio da orientação do estágio supervisionado, (componente curricular que me candidatei¹⁵ a ministrar na mesma turma).

4.2 O estágio como caminho de negociações e produção cultural em contextos de florestas

O estágio tem sido tema bastante discutido, assim como é discutida a formação de professores. Em qualquer perspectiva, é um momento relevante no currículo.

Pimenta e Lima (2017) têm contribuído na discussão do estágio no Brasil, defendendo-o como pesquisa e reflexão da própria prática. As autoras consideram a formação de professores como contextos de aprendizagem e destacam que “aprender

¹⁵ As escolhas de professores para ministrar as disciplinas no Parfor/UEA se dão através de processo seletivo, por edital público, com critérios definidos pela coordenação geral do programa na instituição e pelos coordenadores dos cursos.

a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção às particularidades e interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (p.104) e propõem uma reconstrução permanente da identidade (2002).

Em Zabalza, (2014) encontro também a discussão dos estágios supervisionados, que, segundo ele, precisam ser considerados como projetos abertos e flexíveis e apresentam necessidade de revisitar as experiências formativas. Na sua concepção, as experiências no estágio são vivências particulares que são significadas na vida, na escola e em qualquer outro espaço/tempo de formação.

Outro importante destaque na relação entre estágio e experiência e que considero fazer relação com a discussão apresentada aqui, é o de Charlot (2000), que considera o estágio um momento singular de experiência, de encontros com o contexto, com a escola, consigo mesmo, com seus pares, com outros professores. “Toda relação consigo mesmo é relação com o outro [...]; é relação entre eu e outro, entre o outro e eu, em um mundo que partilhamos” (p. 48), que para mim remete à ideia de alteridade.

As ideias mencionadas defendem o estágio com um sentido de experiência diferente da que estou mobilizando nesta discussão. Trazem sentido de experiência cumulativa, preditiva, em uma reflexão que se dá a fim de encontrar soluções para o que se observou e refletiu, afastando-se da imprevisibilidade da decisão contingente, que produz significados e sentidos quando relacionados com a vida, e por isso já se faz instável; pondero que, fazendo relação com a perspectiva da escrita de si, se abre em possibilidades outras que se distanciam de uma ação apenas burocratizadora no cumprimento de carga horária, que traz a presença clara da dicotomia entre teoria e prática que se materializa na ideia de adquirir habilidades e métodos para aplicar como solução possível de problemas que muito se dão pela proposta de imitação de um modelo com comportamentos desejáveis em nome de uma eficiência social, tendo o estudante/estagiário, futuro professor, como garantidor de que tal processo seja alcançado.

Lopes e Borges (2015) propõem uma importante discussão com a política curricular para a formação de professores (apoiada na perspectiva da Teoria do Discurso em Laclau, em articulação a constructos da Psicanálise quando trata da constituição do sujeito pela falta), fazem relação com algumas teses que se intercambiam e, dentre elas, destaco a de que a formação de professores é um projeto

impossível, mas necessário, que coloca em suspenso a ideia de conhecimento racional e aplicável na formação. Segundo as autoras,

cabe explorar como essa ideia de impossibilidade interpela concepções que se apoiam num projeto identitário, como os discursos tradicionalmente defendidos na formação de professores: autoridade e autonomia, identidade docente, profissionalização, direito à educação, centralidade na docência etc. (LOPES; BORGES, 2015, p. 491).

Nessa discussão, as autoras destacam que os discursos essencialistas estão presentes na formação docente como possibilidades, que passam desde a ideia de docência como vocação ou dom divino, de profissionalização que zela pela tradição normativa, e que ambas objetivam a manutenção da ordem e do *status quo* na sociedade. Elas afirmam que nesses discursos há sempre possibilidade de aplicabilidade, possibilidade do sujeito centrado, possibilidade de uma identidade fixa e que, quando tais ideias de possibilidades são questionadas e postas sob rasura, torna-se impossível ter o controle das identificações e enunciações dos sujeitos, saber previamente o que estamos formando em sua plenitude, uma vez que é na condição de não plenitude que o sujeito se constitui. Nessa perspectiva,

qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (*Ibidem*, p. 494).

Na observância a tais enunciados e diante da discussão que venho desenvolvendo, faço relação com o estágio quando o penso como uma experiência e que, com ela, a projeção de uma identidade fixa problematizada dentro de um registro teórico pós-fundacional, é um projeto impossível, “porque se mostra impossível conceber identidades plenas” (LOPES; BORGES, 2015, p. 496), pois a noção de currículo baseada na possibilidade logo é desestabilizada, assim como é desestabilizada a ideia de projetos com identidades fixadas.

Nesse sentido, concordo com Santos e Costa (2021) quando destacam que

conceber o estágio supervisionado como um momento emblemático de produção de sentidos nas políticas de currículo para a formação de professores é entender que, ao mesmo tempo que é contagiado por diferentes sentidos de outros contextos, também é o movimento de construção de novos (p. 85).

Nessa concordância, novamente retomo as ideias de Lopes e Borges:

A impossibilidade a que nos referimos, no entanto, não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão do cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro (2015, p. 498).

O estágio no Parfor/UEA veio se apresentando um grande desafio de organização e orientação, considerando a preocupação com a grande e complexa extensão geográfica e logística no Estado do Amazonas.

Em face a esse desafio, a Coordenação do Curso de Pedagogia propôs à Coordenação Geral do Parfor/UEA, pela proposta de estágio, a divisão de turmas de estágio para mais de um professor, ficando três professores por turma de 45 a 50 alunos, sendo um professor para cada quinze alunos, o que foi aprovado nas instâncias colegiadas e implementado na proposta.

Na organização curricular do Curso, conforme aprovado em projeto pedagógico (2016), o estágio supervisionado, como passo a descrever no sentido de aproximar o leitor da organização normativa da proposta, foi distribuído em três disciplinas (Estágio I, II e III), com carga horária de 150 horas cada disciplina, totalizando 450 horas.

Na operacionalização inicial, cada disciplina de 150 horas de estágio fora dividida em três momentos, ou seja, o professor teria três encontros com seu grupo de orientandos para conversa, acompanhamento e orientações, o que hoje foi reduzido para apenas dois encontros, sendo o primeiro encontro (quatro dias no município, com 30 horas/aula de atividade com o grupo) para iniciar os estudos e organização do estágio e o segundo encontro ao final da disciplina (quatro dias com mais 30 horas/aula) para a escuta, socialização de atividades e elaboração de relatório.

No período entre o primeiro e o segundo encontro (quatro meses), os diálogos foram sendo feitos com o uso de tecnologias digitais, via aplicativos de mensagens e por e-mail.

Nos quatro dias do segundo encontro temos a oportunidade de nos aproximar um pouco mais dos diferentes contextos, ou seja, o momento que mobiliza diferentes lugares que às vezes são de difícil acesso para o encaminhamento das orientações sobre o estágio.

Na proposta do curso, parte-se da compreensão de que o estágio é o elemento mediador entre a formação inicial do professor e a formação continuada, por causa das características do programa.

Ele pode ser visto como a hora e o espaço da prática refletida, o que requer reflexões fundamentadas teoricamente, de modo a preparar para a observação da/sobre a própria prática (PPC- curso de Pedagogia/Parfor UEA, 2016, p. 115).

Como parte dessa orientação, a ideia adotada na proposta de estágio alinha-se ao que defende Pimenta (1999), de que tanto a formação inicial como a contínua têm como especificidade “o que o professor faz” e não o que deve fazer. O estagiário pode aproximar-se da realidade, chegar mais perto do seu trabalho de professor em seu lócus de ação, que é a escola – no caso específico do Parfor, a escola em que o professor/aluno atua – com a conotação de envolvimento e intencionalidade investigativa.

A proposta adotou ainda a concepção de estágio como “espaço de reflexão sobre a carreira docente”, resignificando conceitos sobre ser professor e pensando na condição de um professor eterno “aprendiz da profissão” (LIMA, 2012, apud UEA, 2016, p. 114).

Lima (2012) também destaca que esse processo deve redundar numa tomada de consciência da profissão – seu fazer e significado, um fator importante “para avaliação crítica do processo de construção da ação pedagógica e sua reconstrução” (p. 37).

Alinhado à defesa de Lima, as orientações ressaltam que, para que isso ocorra, não basta ir à escola campo de estágio. É necessário, depois, que as observações e/ou participações realizadas pelos alunos sejam consideradas no currículo do curso.

Na perspectiva da autora, é possível compreender que o professor pode produzir seu conhecimento investigando a prática, desde que na investigação haja reflexão intencional sobre essa mesma prática, problematizando-a; o estágio pode ser visto como articulador e integrador desse processo no currículo, sendo então um movimento dinamizador.

Nessa propositura, Lima (2012) enfatiza a relação como um necessário processo de interpretação da “autobiografia docente”, que para ela é o que permitirá a construção da identidade profissional.

Tal propositura é encontrada no PPC do curso, que traz o estágio com o objetivo de:

Contribuir na formação qualitativa de pedagogos, concebidos enquanto profissionais reflexivos, capazes de compreender e atuar nas diversas instâncias da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo novas alternativas pedagógicas a partir da prática do estágio e da pesquisa (UEA, 2016, p. 221).

Na concepção de estágio presente no PPC, ele é “a experiência profissional na qual se busca articular e construir saberes, a partir da prática docente, da participação na gestão de processos educativos e da atividade de pesquisa, em escolas da rede pública e particular de ensino” (p. 221).

Tanto a concepção quanto o objetivo remetem a que o estágio se dará nas observações e análises críticas da própria prática dos professores/alunos, mas ainda assim percebo um eco das questões de aquisição de habilidades.

No deslocamento de tais ideias passei então mobilizar a relação com os marcadores teórico-metodológicos em operação aqui, pois passei a perceber, mesmo que parcialmente (e sem pretender a totalidade da compreensão, uma vez que não há totalização e sim tradução), o estágio como espaço de negociações e produção cultural na formação.

Com esse entendimento do estágio foi possível construir uma abertura em busca dos “deveres da tradução para além de um centramento no dito” no currículo formal do curso, que se configura, segundo Cardozo (2018), como um esforço relacional com a infinitude do outro que incide no meu lugar nessa relação, que torna o currículo de formação no Parfor/UEA um espaço liminar de passagem, de construção, de tensão – e não de fixação de identidades, o que modifica e movimenta a política curricular para além dos objetivos traçados nela.

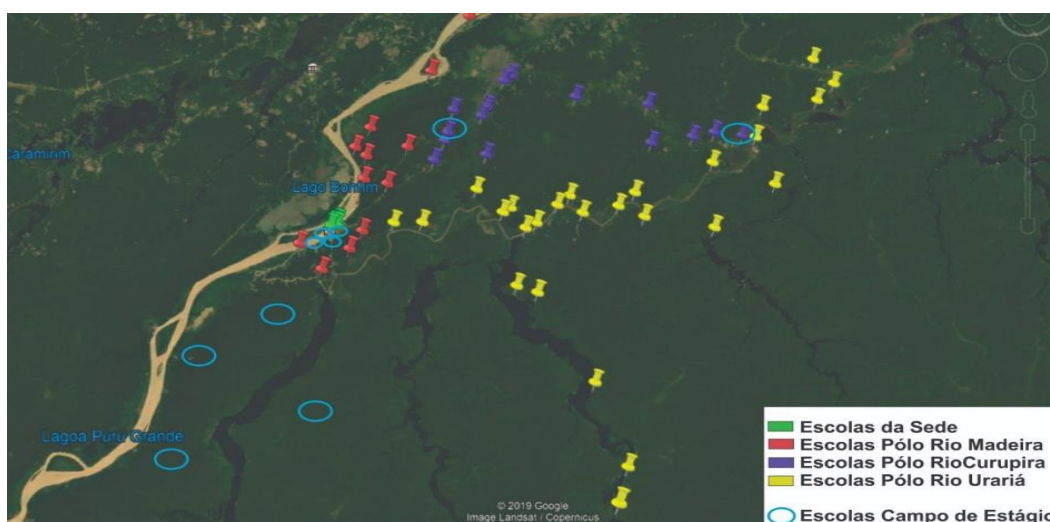
Diante da condição de descontinuidade do outro, a relação tradutória não pode ser entendida simplesmente como via de acesso. Aliás, nem como via, nem como acesso. Antes, a tradução é a ocasião de um esforço relacional, é o acontecer de uma *poiesis* da relação com o outro, que, como tal, é sempre, em alguma medida, transformadora do outro e do eu: do outro apartado, recortado, transformado, assinado; e do eu que, ao apartar, recortar, transformar e assinar o outro, opera, também em si e para si, uma

transformação de seus valores. Tradução é trabalho de relação. Daí ser preciso, repensar o eu para pensar o outro da tradução (*Ibidem*, p. 315).

O estágio ocorre em serviço, uma vez que os alunos já atuam como professores em comunidades ribeirinhas e em muitas delas não há mais de uma escola, além de a distância entre as comunidades ser fator de grande dificuldade, pois, na maioria das comunidades, só há um professor, que na escola desenvolve vários papéis, não tendo outra pessoa (professor) para substituí-lo no momento do estágio, nem haver, tanto por parte do Parfor, das secretarias dos municípios e dos alunos, recursos de deslocamento para esse fim. Daí o intento da proposta do curso de Pedagogia de ver a prática docente dos professores como objeto de reflexão no estágio, uma vez que o estágio ocorre, na maior parte, na própria sala de aula onde o professor atua como docente.

A figura abaixo, feita através de um levantamento¹⁶ das comunidades onde o estágio iria ocorrer, apresenta uma síntese, apenas de aproximação geográfica, até então, de visualização espacial das comunidades onde os professores/alunos vivem e atuam e que evidenciam a complexa dinâmica de organização tanto da UEA, quanto dos professores formadores¹⁷ que foi levado em conta no processo de organização e orientação do estágio.

Figura 6 – Localização das escolas campo de estágio



¹⁶ O levantamento das escolas foi feito com os alunos e posteriormente levado como material na reunião com a Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda do Norte, solicitando apoio para os alunos.

¹⁷ Professor formador é uma classificação feita pela Capes e seguida pelas instituições públicas de todo o país onde o Parfor é desenvolvido e se refere ao professor que é selecionado no programa para ministrar disciplinas.

Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Levantamento feito no setor tecnológico da Semed em NON.

As escolas escolhidas para o estágio em Educação Infantil da turma 2 de Pedagogia em NON estão localizadas às margens dos três principais rios do município, que são referência na organização das comunidades e para a Secretaria de Educação, que divide os polos de referência das escolas se referenciando nos rios Madeira, Curupira e Urariá como demarcações de territórios que são assessorados por coordenações pedagógicas.

Com esse complexo contexto, na proposta de estágio o registro narrativo dos professores sobre as observações de suas práticas foi o meio mais viável para o acompanhamento dos alunos; o Caderno de Registros e Memórias (CRM) foi definido pela proposta pedagógica do curso como estratégia para possibilitar um estágio com características diferenciadas no seu eixo metodológico.

Como adequação metodológica escolhemos o *Caderno de Registros e Memórias*, que se propõe a registrar em cada fase do estágio todas as atividades pedagógicas e seus reflexos na escola e na comunidade, assim como servir de instrumento do processo de criação, devendo registrar nele contextos, eventos, reuniões, entrevistas, observações de um objeto de estudo, pensamentos importantes que ajudarão a organizar as ideias para transformá-las em novas propostas e análises (UEA, 2016, p. 114).

Nessa propositura, para “possibilitar o acompanhamento do professor/orientador de estágio no desenvolvimento de cada fase”, são considerados os registros narrativos, imagens, desenhos das observações e os dois encontros presenciais, em que questionamentos, problematizações das dificuldades, carga horária, criação de novas propostas e experiências dos estudantes no estágio são discutidos e narrados.

Neste caderno são apresentadas descrições fiéis à realidade observada e que se constituirão em dados brutos, para posterior análise para elaboração do relatório de estágio em cada uma de suas etapas, assim como para composição do memorial (*Ibidem*).

É claramente perceptível a ideia de um realismo presente na ênfase de captar os objetos com base na descrição “fiel” e estática da realidade que lá existe, independente do sujeito, buscando descrever a essência representando o objeto

exatamente como ele se apresenta, o que pode incidir diretamente na produção de um conhecimento marcado por um viés essencialista, de certeza e verdade imutáveis.

No entanto, na perspectiva de pensar o estágio deslocando-o para a perspectiva de produção cultural e posto sob rasura, tenho mobilizado a discussão acerca da autobiografia a partir de outras chaves de leitura alinhadas às perspectivas discursivas com que tenho operado. Nesse sentido, o intento apenas descritivo da proposta é perturbado, conforme já discutido por Cunha (2021).

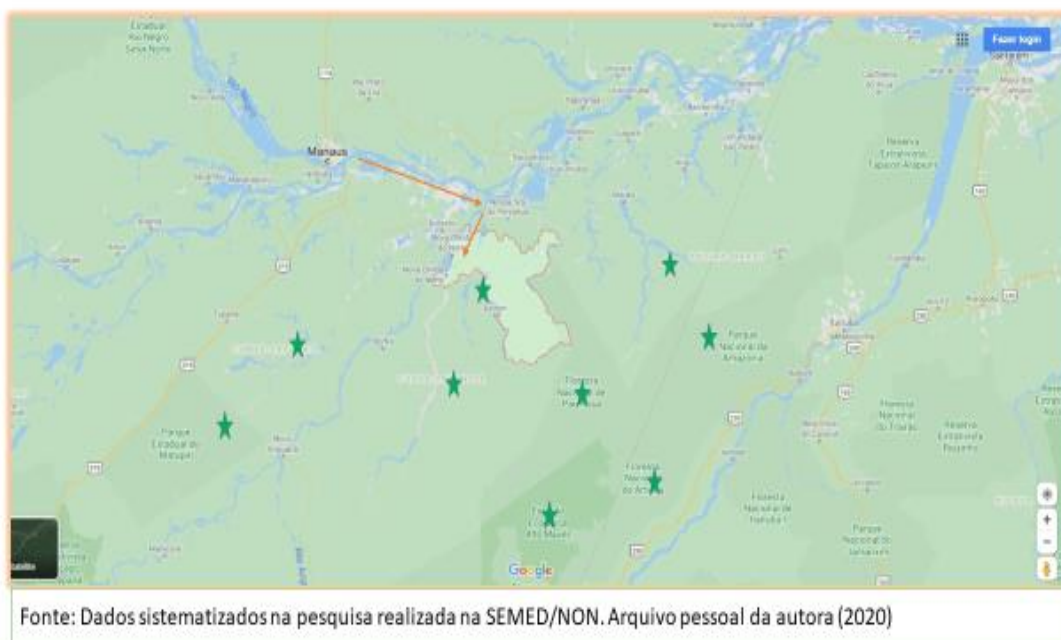
Os professores/alunos chegam ao estágio com a ideia de intervenção prevista na proposta, que logo é deslocada, pois percebem que em seus contextos existem aspectos que precisam ser, e que são por eles, considerados em suas vivências de formação, na relação com os saberes tradicionais, com a dinâmica da sazonalidade que orienta o movimento de sobrevivência nas comunidades que depende da intensidade da cheia e da estiagem dos rios para seus planejamentos e que isso faz parte de toda uma construção subjetiva que nos seus cotidianos, nas experiências vividas nas comunidades, é respeitada por eles.

Não quero dizer com isso que no interior da Amazônia não tenham ocorrido ou que ainda ocorram sistematicamente as estratégias de dominação e contenção de subjetividades marcantes na sociedade ou que o contexto em que estou inserida no processo da pesquisa pareça ser a descoberta do ideal que se almeja encontrar em um “paraíso perdido”, pois nesses mesmos contextos há, sim, a vigilância do que acontece que possa colocar em ameaça as estratégias de poder, mas é necessário destacar, e com maior ênfase, que existe também um forte movimento de possibilidades outras que vão para além desse intento, possibilidades que perturbam e movimentam o currículo no sentido de que, com ele, não se pode saturar ou controlar a diferença em seus processos de significação.

A ideia de cooperação, de preocupação com os membros de suas comunidades, os valores e saberes construídos, o respeito ao ambiente, a atenção no movimento da vida são aspectos sempre demandados nas narrativas dos professores/alunos considerados por mim como resistência ao que é imposto como verdade na própria formação, como as habilidades e competências técnicas para os processos apenas de ensino, deslocando a ideia de “descrição fiel” e estática para um movimento sempre contingente, com inúmeras possibilidades que fazem relação com o contexto dos professores, como o que passamos a problematizar a partir de agora.

Nos encontros de estágio, vários professores relataram que atuavam em contextos de aldeias indígenas e em áreas protegidas demarcadas nos arredores do município e que retomo aqui relacionando a uma questão a que me referi em capítulo anterior sobre as margens da Amazônia, destacando que, além das grandes margens continentais, existem outras margens que perfazem o desenho da região e que nelas também ocorrem processos em que não é dada a atenção devida ao movimento do que ali se processa com os sujeitos em seus múltiplos contextos marginais no município, conforme pode-se observar na Figura 7.

Figura 7 – Áreas protegidas nos arredores e no município de Nova Olinda do Norte



As marcações feitas em formato de estrela mostram o grande número de áreas protegidas dentro e ao redor do município, com forte vigilância em suas demarcações; em muitas se encontram comunidades onde alguns professores residem e que para mim dizem muito nas significações construídas, como passo a explorar na multiplicação de sentidos à discussão, no movimento do jogo de rastros e suplementar no estágio que me orienta para a responsabilidade na tradução da tradução, considerando que, mesmo que pareça – e apenas pareça – um retorno à origem, essa tradução já está corrompida, diante das enunciações deste trabalho.

A ideia de áreas protegidas tem sua origem em várias visões que tiveram eco em uma longa tradição, em especial na civilização ocidental, que traz a ideia de que a humanidade está separada da natureza. Segundo Colchester (2000), na Grécia Antiga o mundo selvagem era habitado por povos bárbaros e selvagens que representavam a antítese da civilização grega.

Na Europa medieval a imagem predominante era a de um mundo ordenado pelo homem civilizado, cercado pelo mundo natural povoado por selvagens, morada de feiticeiros e bruxas; de acordo com o referido autor, essas imagens estavam contidas na visão dos missionários cristãos que acreditavam ter a missão de procurar

os “perdidos” para a conversão – fato que nos remete às expedições colonizadoras à Amazônia.

Os cristãos trouxeram essa ideia para o Novo Mundo e, ao se deparar com populações indígenas nuas e de cabelos longos, consideraram-nas como selvagens¹⁸, sem cultura e desprovidas de qualquer conhecimento. Ainda hoje, essa visão existe, mesmo em terras habitadas por povos de diferentes etnias indígenas que, por vezes, são chamadas no discurso de áreas demarcadas.

Tal ideia me põe a refletir sobre as políticas nacionais para a formação de professores com uma identidade predefinida para todo o país, em que pouco se observa ou considera a necessidade de um exercício de tradução que acontece no desenvolvimento de tais políticas e também me põe a pensar na visão fantasiosa e romântica que se tem da vida na formação de professores em comunidades ribeirinhas, em que parece não obstante existir ideia ou desejo de domesticação e fetiche por meio da instrumentalização técnica, de prescrições e consequente subordinação a um padrão identitário predefinido, com interesses de controle da produção do conhecimento e da prática pedagógica para com sujeitos estereotipados.

O autor deixa claro que, no processo de criação das áreas, com a ideia de benefício apenas do lazer de poucos, as demarcações de posse da terra, mesmo se dando por intermédio de expulsões, sem consideração aos povos que habitavam o local, havia relutância desses povos; destaca ainda que, apesar das contradições sociais e da dominação, os direitos das populações presentes no local não foram totalmente extintos, haja vista a resistência dos povos tradicionais.

Apesar de a definição de florestas reais ter servido para reforçar desigualdades sociais, não implicou a extinção total dos direitos de propriedade local e outros direitos (RACHAM, 1989). Ao contrário, esses direitos tradicionais estavam há muito tempo organizados e profundamente enraizados para serem ignorados pelos conquistadores, e as florestas reais definiam uma outra camada de direitos que não extinguiram completamente a complexa cadeia dos direitos anteriores de uso, acesso, trânsito e propriedade (2000, p. 229).

¹⁸ As palavras “sauvage” em francês e “selvaje” em espanhol significam literalmente habitante da floresta; seu sentido pejorativo tem origem numa clara discriminação contra esse povo (COLCHESTER, 2000, p. 226, nota de rodapé).

No Ocidente, a concepção de áreas protegidas nasce de outro enfoque, marcado por um entendimento romântico e estético, mas também fetichizado. De acordo com Diegues,

a concepção dessas áreas protegidas provém do século passado, tendo sido criadas primeiramente nos Estados Unidos, a fim de proteger a vida selvagem (*Wilderness*) ameaçada, segundo seus criadores, pela civilização urbano-industrial, destruidora da natureza. A ideia subjacente é de que, mesmo que a biosfera fosse totalmente transformada, domesticada pelo homem, poderiam existir pedaços do mundo natural em seu estado primitivo, anterior à intervenção humana (2000, p. 13).

A ideia norte-americana de área natural perpassava uma visão preservacionista que defendia que fossem inabitadas, tendo somente fins de recreação. É interessante observar que a ideia de *Wilderness* traz em seu bojo uma lógica de intenção com a estética da imagem de poder da nação, fato esse explicado pela desapropriação e exportação forçada de populações tradicionais que há séculos conservavam as áreas e sobre elas tinham grandes conhecimentos passados oralmente de geração a geração, acompanhando o movimento sazonal. Foram considerados como selvagens quando, na verdade, eram apenas grupos com culturas diferentes.

Esse “neomito” do paraíso selvagem, como afirma Diegues (2000), foi transposto para países do terceiro mundo, como o Brasil. No entanto, o contexto ecológico, social e cultural brasileiro contrapõe-se ao modelo norte-americano, uma vez que em áreas como as florestas tropicais que, aparentemente parecem vazias, existem populações que há séculos vivem com suas culturas e relações com a natureza distintas da sociedade urbano-industrial, havendo, por parte dos povos das florestas, uma espécie de movimento cultural manifestado por conhecimentos, saberes e valores construídos em suas experiências com seus mundos em uma outra lógica de tempo e vida que passa por constantes ameaças pelo discurso colonial.

Na ideia de Bhabha (2013, p. 119), o discurso colonial “é uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural”, tendo como estratégia principal o estereótipo de uma imagem imposta, sem conhecimento do outro.

O objetivo do discurso colonial, ainda segundo Bhabha, é “apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução [...]”;

o discurso colonial produz o colonizado com outra realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e ainda assim inteiramente apreensível e visível (*Ibidem*, p. 124).

Na Amazônia, ainda segundo Diegues, o auge da criação de unidades de conservação se deu no período militar, mais precisamente em 1970, com o Programa de Integração Nacional (PIN), que propôs a criação de quinze polos de desenvolvimento na região, bem como a criação de unidades de conservação, com o objetivo de amenizar o impacto causado pelos polos industriais na natureza (ideia norte-americana). Tal criação foi feita, em grande parte, de forma autoritária, sem consultar a região envolvida ou a presença de populações tradicionais.

A partir dos anos 1980, o movimento ambientalista no Brasil ficou um pouco mais ligado às questões sociais e não só biologizadas, o que implicou mudanças no entendimento de áreas protegidas, que passou a considerar o direito das populações tradicionais que habitavam essas áreas.

Esse novo movimento surge no bojo da redemocratização, após décadas de ditadura militar e, conseqüentemente, caracteriza-se pela crítica ao modelo de desenvolvimento econômico altamente concentrador de renda e destruidor da natureza que teve seu apogeu durante aquele período (DIEGUES, 2000, p. 130).

Esse ecologismo social (DIEGUES, 2000) ou ambientalismo camponês (VIOLA, 1991) valoriza o extrativismo e as tecnologias alternativas de produção; parte também da ideia de organização de movimentos sociais contra a implantação de grandes projetos governamentais, alguns dos quais tiveram impactos devastadores sobre os modos de vida tradicional na Amazônia e continuam a ser pensados e colocados em prática na atualidade, com favorecimentos de permissão e uso indevido e inconsequente da extração de madeira, ouro e outros minérios em terras indígenas e em outras áreas demarcadas, usando violência física e até mesmo simbólica contra as populações tradicionais presentes nesses contextos, como negros, índios, caboclos.

No que se refere à educação em áreas protegidas, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC - Lei nº 9.985/2000), deixa claro em seu Art. 3º - X ter como objetivo “proporcionar meios e incentivos para atividades de pesquisa científica, estudos e monitoramento ambiental; além disso, no parágrafo XII menciona “favorecer condições e promover a educação e interpretação ambiental, a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico”. Em seus objetivos, aponta que

sugere que “as comunidades busquem o apoio e a cooperação de organizações não governamentais, de organizações privadas e pessoas físicas para o desenvolvimento de estudos, pesquisas científicas, práticas de Educação Ambiental.

Mesmo com essa aparente abertura normativa, Sachs (2004, p. 61), em discussão sobre a possibilidade de repensar as estratégias de desenvolvimento para esses espaços, considera que

a enorme diversidade das configurações socioeconômicas e culturais, bem como das dotações de recursos que prevalecem em diferentes micro e mesorregiões, exclui a aplicação generalizada de estratégias uniformes de desenvolvimento. Para serem eficazes, estas estratégias devem dar respostas aos problemas mais pungentes e às aspirações de cada comunidade, superar os gargalos que obstruem a utilização de recursos potenciais e ociosos e liberar as energias sociais e a imaginação. Para tanto, deve-se garantir a participação de todos os atores envolvidos (trabalhadores, empregador, o Estado e a sociedade civil organizada) no processo de desenvolvimento.

No mesmo alinhamento, Diegues (2001, p. 80) acrescenta, em suas observações sobre áreas protegidas no Brasil, que

a existência de diversas formas históricas de uso dos recursos naturais e da própria natureza, sobretudo nos países de terceiro mundo, exige uma análise mais detalhada das relações dessas diversas sociedades com a natureza [...]; a maioria das áreas de florestas tropicais e outros ecossistemas ainda não destruídos pela invasão capitalista é, em grande parte, habitada por tipos de sociedades diferentes das industrializadas, isto é, por sociedades de extrativistas, ribeirinhos, grupos e povos indígenas. [...] Sua relação com a natureza, em muitos casos, é de verdadeira simbiose, e o uso dos recursos naturais só pode ser entendido dentro de uma lógica mais ampla de reprodução social e cultural, distinta da existente nas sociedades capitalistas.

Nesse sentido, quando pensamos na educação e em políticas curriculares para a formação de professores como política curricular no complexo contexto amazônico, talvez não se imagine ou não se dê a devida atenção ao fato de existirem movimentos marginais de produção cultural que ocorrem nas margens dessas demarcações geográficas, com pensamentos, vozes, linguagens diferentes, saberes, significações e fazeres que, de forma sutil, passam por tentativas de apagamento, de modo especial a partir de uma formação estereotipada que, no meu entendimento, opera diretamente no rastro das ideias do discurso colonial.

O movimento marginal era destacado, de acordo com os professores, pelo fato de não aceitarem algo que impedisse a sua organização, ou ainda que se

apresentasse como apagador de seus costumes e modos de viver em suas comunidades, negando o outro, negando a diferença.

Bhabha (2013), mencionando Fanon¹⁹, na crítica do desejo de uma formação colonial representada para com sujeitos estereotipados considera que

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. [...] As lendas, histórias, histórias e anedotas de uma cultura colonial oferecem ao sujeito um “Ou/Ou” primordial. Ou ele está fixado em uma consciência do corpo como uma atividade unicamente negadora ou como um novo tipo de homem, uma nova espécie. O que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. É aquela possibilidade de diferença e circulação que liberaria o significante de pele/cultura das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração (BHABHA, 2013, p. 130).

Em contrapartida, na relação com a discussão com os aportes teóricos aqui em operação, no que se refere a cultura e diferença, o estereótipo não se totaliza, pois é possível haver, no discurso contido nas políticas, inúmeras disputas por sentidos gerando outras possibilidades políticas de construção dentro desses mesmos espaços estereotipados que contorcem a propositura normativa da visão fetichizada e dócil dos povos amazônidas e escapa para outras paragens criativas de ação do político dentro da política.

Cunha, citando Lopes (2017), me ajuda nessa compreensão, na defesa de

que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra razão, fora do jogo político (educacional) que cesse de uma vez por todas a negociação de sentidos na política [...] dissolvendo o sujeito ideal da normatividade curricular (CUNHA, 2021, p. 45; 57).

Pensando na formação de professores em comunidades ribeirinhas na Amazônia aqui problematizada, e fazendo agora uma relação com áreas protegidas demarcadas ao redor do município de Nova Olinda do Norte (NON), nas quais alguns

¹⁹ Psiquiatra, importante teórico e dirigente da revolução colonial no século XX na África. Crítico do colonialismo pelo racismo. Entendia que a alienação colonial impossibilitava o homem de se constituir como sujeito. Foi contra o imperialismo colonial em países de terceiro mundo.

dos alunos moram e atuam como professores, olhei com maior atenção para o estágio e vi mais uma vez a potência de um processo ambivalente de produção cultural.

Embora a proposta curricular apresente prescrição (estágio, como atividade teórico-instrumentalizadora da prática) (UEA, 2016, p. 115), o mesmo encaminhamento deixa abertura quando mais à frente caracteriza o estágio como “reflexão da própria prática”, como possibilidades de problematizar ainda mais os contextos em que essa formação é mobilizada; há então uma contorção normativa em uma agonia que traz à tona as vozes e vivências dos estudantes que, com diferentes linguagens, fragiliza o discurso limitado que se pretende instrumentalizador e prescritivo da norma, pondo-a sob rasura e fazendo acontecer a possibilidade na impossibilidade demarcada no fetiche do sujeito centrado e que abala a presunção de um absoluto.

Essa impossibilidade é, portanto, a de qualquer teoria descritiva que se apresentar como ordem normativa por si, imparcial e ética, incontaminada por qualquer prática política, como também é a impossibilidade de qualquer política portar uma normatividade apta a se cumprir como tal (CUNHA, 2021, p. 47).

Colaborando com a discussão sobre normatividade, Afonso, Rodrigues e Frangella (2021) destacam que na normatividade há um desejo de controle e sua impossibilidade.

O interesse em discutir a normatividade no âmbito das políticas curriculares em muito se relaciona com uma preocupação analítica acerca do tensionamento entre o desejo do controle e a impossibilidade deste exercício pleno em qualquer nível de relação social. Pensar a normatividade, nesta dinâmica, significa tomá-la como algo que se constitui como um conjunto de dispositivos que buscam uma estabilidade do significante a partir da definição de critérios e ordenamentos que visam dar conta de um mundo inteligível. A impossível sobreposição total entre o que se pretende através da norma e o que se performatiza no cotidiano ocorre de forma imperativa (p. 182-183).

Nesse sentido, reitero ser importante ter em mente que o contexto amazônico é heterogêneo e, mesmo sendo classificado como uma única região, dentro de sua própria singularidade há a presença de diferentes construções de subjetividades e identificações que se intercambiam na diferença; com a leitura da política sendo feita na perspectiva do argumento assentado aqui, acredito e defendo não ser possível a ideia de construção de uma única produção curricular de formação igual para todos, com “um tipo” fixo de identidade docente para a região, pois antes os movimentos nos contextos problematizados aqui apresentam um campo rico para inúmeras

enunciações curriculares que, no caso do estágio, se mostraram como um duplo movimento de negociações interrompendo a proposta normativa, contorcendo-a, desarticulando e perturbando a ideia do pensamento colonial do outro essencializado.

De igual maneira, os autores reiteram que “não se trata da eliminação da normatividade, mas de rasurar a ideia de norma impositiva” (*Ibidem*, p.185) e, no dizer de Cunha (2021, p. 58), de perturbá-la a todo tempo.

Nessa reiteração, volto a destacar que há aqui a defesa do Parfor/UEA e do curso de Pedagogia como política curricular que tem produzido resultados quantitativos, como a busca de sanar o déficit de professores sem curso superior que temos no Brasil, contido nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual se amparam os objetivos do programa; elas também apontam para a defesa que faço de que os resultados vão além de tais objetivos estatísticos, como vem sendo dito na escrita investigativa presente neste trabalho, pois o Parfor tem mostrado também possibilidades de deslocar a política na diferença com a construção e significação de sentidos por todos os envolvidos no processo de formação, em que também me incluo, diante da contingente e diferenciada demanda que surge na complexidade dos contextos que requerem negociações dentro da própria formação.

O movimento de negociação no estágio no curso de Pedagogia, no decorrer da pesquisa, foi uma constante dinâmica em que, além de ir em busca de informações sobre a organização da rede municipal, das escolas em que os estágios se desenvolvem, demandando algumas reuniões com a Coordenação de Ensino do município de NON, na procura de relacionar com as orientações pedagógicas e curriculares para os professores no estágio, foi preciso continuar na observância do que acontecia no decorrer do próprio processo dinamizador de decisões constantes nos contextos de estágio.

Nessa observância, chamou a atenção saber que o município não tinha qualquer proposta curricular para a rede de ensino. Tudo se dava em torno dos encaminhamentos recebidos do Ministério da Educação no que se refere apenas ao conteúdo a ser trabalhado pelos professores nas disciplinas. Foi-nos relatado que “estavam esperando orientações de como aplicar a BNCC”²⁰ nas escolas.

²⁰ BNCC – Base Nacional Comum Curricular – política implementada no Brasil em 2019 que propõe uma proposta curricular comum para todo o país; traz ideia de prescrição.

Sem a ingenuidade de pensar um espaço em que os ecos normativos do discurso colonial não sejam possíveis, percebeu-se que a repetição e o reforço à norma estavam sempre presentes na narrativa das divisões dos polos de ensino, no reforço das marcações espaciais, enfatizando que professores, pedagogos e gestores de escolas eram supervisionados/vigiados quanto à “aplicação” correta dos conteúdos.

Quanto à supervisão/vigilância, recorro novamente à Bhabha quando esclarece:

Sugiro que para conceber o sujeito colonial como o efeito do poder que é produtivo – disciplinar e “prazeroso” – é preciso ver a vigilância do poder colonial como algo que funciona em relação ao regime de pulsão escópica. Ou seja, a pulsão que representa o prazer de “ver”, o que tem o olhar como seu objeto de desejo, está relacionada tanto ao mito das origens, a cena primária, quanto à problemática do fetichismo, e localiza o objeto vigiado no interior da relação “imaginária” (2013, p. 132).

Em diálogo com Butler (2015) sobre normatividade, há a compreensão, que tomo por empréstimo, de como a norma não é estática; ela está sempre em operação de reforço e vigilância contínua. Ficou claro também nesse mesmo diálogo teórico que, para além de sua intenção, há um potente processo de rompimento, resistência e mudança das ideias e intenções que esse mesmo discurso tenta produzir através de um movimento constante; ao mesmo tempo que tenta inviabilizar as criações tornando a ordem normal em nome de um lugar comum e de um fechamento, esse movimento ambivalente constrói resistência ao que é imposto pela possibilidade de atos performativos dentro do próprio discurso normativo.

A ideia de algo sedimentado e fechado se abre para o entendimento de que o discurso apenas se quer normativo ou de que a norma é uma pretensão infortuita de ordenamento e normalização dessa ordem, pois apresenta uma retorção, uma contração incessante que produz outros sentidos que vão se distanciando do pretendido nela mesma, abrindo, nessa mesma operação, outras possibilidades de atos enunciativos e políticos de criação (performatividade) sem estancamento ou fim, embora nesse mesmo processo a pretensa norma tente a todo custo se reiterar, afirmar ou aprimorar para “garantir” o ordenamento proposto, que, no dizer de Butler (2015, p. 26), “não mantém nada integralmente no lugar, mas se torna ele mesmo uma espécie de rompimento perpétuo”.

É nesse jogo jogante, dentro da norma, que outros efeitos podem ser percebidos na própria possibilidade de sua falibilidade que a faz não estanque e sim em movimento constante e (in)comum característico da ação performativa, com seu

poder de deformar e desmontar o que se pretende naturalizar, passando à crítica, com diferentes modos de interrogação e mobilização do contexto.

Tal aproximação com Butler (2015) me fez refletir sobre como os professores atuavam em seus contextos, como contorciam a norma trazendo suas vivências e experiências, pois mostravam em suas experiências inúmeras possibilidades e aberturas para produções culturais, haja vista a clara percepção do eco normativo corrompido, propício aos escapes, a fuga da vigilância pela ambivalência e a produção da diferença.

Ainda no percorrer do caminho de negociações do/no estágio, novas demandas foram surgindo, como a questão de haver no grupo professores de aldeias indígenas, sendo preciso reunir e conversar com as lideranças indígenas das aldeias sobre a pesquisa e a necessidade de envolvimento nas comunidades para acompanhamento do estágio, bem como com a Fundação Nacional do Índio (Funai), órgão responsável pela proteção (“vigilância”) das aldeias.

Nesse encontro, foi possível perceber a clara relação de poder ali presente e em operação. A Funai, na cabeceira da mesa, com um intérprete da língua ao lado, mesmo sabendo do que se tratava, vigiava toda a nossa conversa com as lideranças. Estavam ali presentes três gerações de um grupo indígena que sutilmente me diziam não querer uma educação que “movimentasse muito nossa comunidade” (fala de um dos líderes).

Com um olhar atento no mosaico em construção aqui, diante dos registros, observações e vivências nas negociações, foi possível perceber “pensamentos e palavras que transbordam e que não são ditos, que marcam a sutileza dos gestos, das imagens híbridas das identidades que não são fixas” (PARAÍSO, 2014), mostrando os borramentos, as retorções e os rompimentos com o que se pretende comum na formação pactuada entre o Parfor e os diferentes contextos que estão relacionados com ele.

No processo com o Estágio I em Educação Infantil, nas negociações com os professores, foi observado, a princípio, grande preocupação com as exigências documentais do estágio (fichas, relatórios, cartas de encaminhamento para a escola etc.) e com o produto que teriam que fazer surgir dali os relatórios de estágio. Havia a forte presença de uma ideia de produção em série exigida no processo da formação, mas ao mesmo tempo havia sinais da riqueza de significações produzidas pelos

professores/alunos nas experiências com o estágio, socializadas no segundo encontro presencial.

A impressão que tive era de que, em seus contextos, nos seus cotidianos, eles se reconheciam e eram reconhecidos e valorizados, independentemente de estarem na universidade, mas que no espaço institucional precisavam parecer se adequar ao discurso formal prescritivo da/na formação.

4.3 “Aplicar é viver ou é a mesmice? Então vou mesmo é cantar e dançar!” - As experiências no Estágio I

Na organização do estágio, foi orientado, desde a proposta pedagógica do curso, que os professores em formação problematisassem um tema ou questão em que pudessem intervir como o que deve ser “solução” para ser desenvolvida (aplicada) nas escolas como ação interventiva. A questão ou tema levantado foi formalizado no que a proposta curricular denomina “projeto de aprendizagem”.

Atendendo em parte à orientação, solicitei ao grupo que fizesse o exercício de pensar em questões que eram importantes para o grupo e que fossem significativas em seus múltiplos contextos, tanto para a prática pedagógica como para a comunidade onde atuavam. Logo as vozes se soltavam com alegria no interesse em questões como: a importância dos saberes indígenas na escola; a ornamentação das escolas com base em suas culturas; o uso de materiais da floresta para o ensino da Matemática; o ensino de Libras na floresta; os sons da floresta na aprendizagem; a escrita indígena na Educação Infantil; jogos e brincadeiras na beira do rio; os rios entram na escola; e outros.

Nas socializações das atividades, já no retorno à universidade, percebia a alegria da criação deles. Foram, ao todo, dezoito socializações de atividades desenvolvidas por eles nas escolas onde atuam, das quais tenho registros em fotos e escritos e que passo a mostrar com algumas falas e imagens que considero relevantes nesse processo de entendimento do estágio.

Todos narravam como fazem no seu dia a dia para fugir da “mesmice”. A mesmice destacada fazia relação com as exigências de um currículo com orientações

prescritivas e conteudistas presente nas orientações da rede de ensino, que dizia o que e como aplicar e de que maneira deveriam fazer no processo de ensino nas escolas.

Entretanto, a “mesmice” em alguns relatos tinha outro significado; fazia relação com as repetidas experiências que viviam cotidianamente, mas que gostavam de viver, pois, segundo um dos professores que ficticiamente chamarei de João²¹,

Todos os dias eu faço isso, mas todos os dias é descontraído.

Tal fala me remeteu às discussões de Bhabha quando trata da iteração como “repetição de sucessivos agoras”, em que os rastros das práticas pedagógicas vividas pelos alunos deixam seus borrachentos e são significadas nas repetições que acontecem, mas nunca são as mesmas, são sempre “descontraídas”. E o professor João acrescentou:

Se isso é mesmice, eu quero continuar sendo assim.

No meu entender, não há mesmice; o “sendo” me remete novamente a Bhabha (2013) quando diz que a cultura não “é”, ela “está sendo” produzida, significada, bem como às discussões que defendem que o sujeito é um constante vir a ser, que desafia e se desafia nas incertezas e contingências do cotidiano que se mostram como limites, mas logo se tornam impulsionadores de decisões que, para Borges e Lopes (2015), são “definidas no próprio contexto – e que criam outros contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira” (p. 505) e que por isso interrompe a ideia de nos levar a um futuro idealizado,

mas hoje, no presente, agora, neste momento, em cada fala, em cada texto, em cada trabalho que realizamos. Não há descanso, não há fim na ação política e, reiteramos, não há garantias de que dará certo. Mas há possibilidades abertas e imprevistas (BORGES; LOPES, 2015, p. 505).

O que vim percebendo nas falas dos alunos, nas socializações de suas experiências, é que, mesmo sem ser de forma aprioristicamente estabelecida, tentam e escapam do rigor da prescrição e criam com o que dispõem alternativas

²¹ Todos os professores mencionados a partir de agora terão seus nomes preservados e postos no decorrer do texto de forma fictícia.

significativas para si e para a comunidade. O que parece impossibilidade vai se tornando potência para possibilidades outras que dinamizam a repetição sempre flutuante ou provisória, movimentando as significações no estágio e tensionando a identidade prescrita, levando os sujeitos a negociar em seus contextos.

A questão da coletividade, do encontro comunitário foi um destaque marcante na fala dos estagiários, em especial na socialização de uma experiência vivida por uma professora indígena em sua aldeia ao propor uma oficina de saberes para a qual trouxe mulheres artesãs indígenas a fim de ensinar um trançado de palha para a turma, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora das crianças.

Com a atividade que planejei, percebi que na nossa escola nós já trabalhamos coletivamente. Vi a comunidade participando e os pais perguntando: por que não é assim sempre? (Maria de Fátima, professora indígena).

Foto 22 - Experiências no estágio: encontro com as mulheres artesãs em uma escola indígena.



Fonte: Arquivo pessoal 2019. Imagem/escrita cedida pela aluna.

Foto 23 – Experiências no estágio: momento com as crianças manipulando as palhas para a confecção do trançado



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem/escrita cedida pela aluna.

Ao final da atividade, foi feita socialização com toda a comunidade, em que as lideranças indígenas participaram tomando forma de um ritual com cantos e danças se reconhecendo na atividade, no outro.

Eu percebi que o meu fazer é importante, é diferente e eu me sinto importante também.

A professora finalizou sua socialização da atividade desenvolvida na comunidade enfatizando que era preciso viver a educação e o currículo com mais responsabilidade em viver com os outros todos os dias; fez o seguinte questionamento e logo em seguida deu sua resposta: “*aplicar é viver ou é a mesmice? Então vou mesmo é cantar e dançar!*”.

Foto 24 - Vivências no estágio: socialização da atividade do estágio para com a comunidade



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem/escrita cedida pela aluna.

Em outra socialização tem-se o relato de uma atividade desenvolvida em outra comunidade indígena, em que o propósito também foi trabalhar coordenação motora com as crianças por meio de traçados que, em uma rápida leitura, poderíamos classificar como algo tradicional, porém havia um significado direto na vida diária da comunidade.

Foto 25 - Vivências no estágio: atividade realizada por uma aluna no desenvolvimento da coordenação motora



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019. Imagem/escrita cedida pela aluna.

Cada traço ou linha observada acima representa um fato, um animal, uma rota de caça ou até mesmo um símbolo da etnia que as crianças já conhecem graças às histórias contadas por seus pais e familiares e que também estão presentes nos artefatos indígenas e que foram trabalhados no estágio como possibilidade de desenvolver a coordenação motora das crianças.

Outro professor traz a situação vivida em uma experiência quando propôs aos alunos atividades de desenhos livres para seus alunos.

Professor, eu posso escrever do jeito que eu gosto? Gosto de escrever ouvindo o barulho.

Foi a pergunta da criança ao iniciar o processo de desenho livre proposto pelo professor Jonas em uma escola indígena feitas em construção de palafitas²².

Pensei que a fala do aluno se deu pela dificuldade em escrever ou desenhar em uma carteira maior que eles, mas não era isso, era muito mais.

Fotos 26 e 27 - Vivências no estágio: atividade de desenho livre com as crianças em uma escola indígena



Fonte: Arquivo pessoal 2019. Imagem/escrita cedida pelo aluno Jonas.

²² Palafitas são construções em madeira feitas em cima dos rios que permitem que a escola se adapte aos períodos de cheia e seca dos rios.

A iniciativa das crianças de escrever no assoalho da escola tem razão de ser porque embaixo dele corre um rio, e elas gostam de escrever ouvindo o barulho da correnteza e vendo isso pelos vãos das tábuas do assoalho.

O “muito mais” a que se refere o professor faz relação com a questão do currículo em uma perspectiva de enunciação que se desloca, que rompe a questão prescritiva, produzido com “deslizamentos pela ambivalência da mímica (quase o mesmo, mas não exatamente)” (BHABHA, 2013, p. 147) e encontra lugar significativo nas atividades diárias que apenas parecem mímica e repetições mecânicas do poder vigilante e disciplinador das ações na formação e prática pedagógica dos professores.

Nesse encontro com o lugar significativo, há um movimento em um lugar duplo, em um espaço de fluxo cultural que é a escola, em que a diferença está o tempo todo visível, tornando-se um espaço mais plural de negociação que ameaça, perturba e torna instáveis tanto os saberes normalizados (conteúdos) quanto os poderes disciplinares (a vigilância), pois rompe o discurso da mesmidade e se transforma em incerteza.

O discurso da mímica é construído em torno de uma ambivalência; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença. A autoridade daquele discurso que denominei mímica é, portanto, marcada por uma indeterminação: a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se apropria do outro ao visualizar o poder (BHABHA, 2013, p. 146).

Minha atenção aqui se volta novamente para a reflexão de como a formação se encontra atravessada/afetada pela vida dos professores, que acredito ser contingente e disruptiva, como apresentada nas experiências dos professores até então, que complicam e torna instável o discurso da política.

Professor, eu posso entrar na sala e ouvir a aula?

Foi o início de relato feito pelo professor Nelson de uma experiência em que uma menina (adolescente) de uma comunidade indígena que viu o professor catando sementes ao redor da escola para trabalhar Matemática com as crianças (Foto 33).

Foto 28 – Experiência no estágio em uma escola indígena



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Imagem/escrita cedida pelo aluno Nelson.

Para o professor foi significativo perceber a atratividade de sua aula para crianças e adolescentes da comunidade, pois, segundo ele, *“o saber que lá é construído precisa ser continuado de maneira criativa e espontânea”*. Ele via a possibilidade de estar contagiando alguém da própria comunidade para a docência.

Tal “cena curricular de formação”, como passo a chamar as experiências narradas, mobiliza novamente a questão da ambivalência presente no discurso da mímica que desestabiliza a repetição que o discurso normativo deseja e faz surgir outras situações para além do desejado, pois “a ameaça da mímica é a sua visão dupla, que, ao revelar a ambivalência do discurso colonial, também desestabiliza sua autoridade” (BHABHA, 2013), mostrando a “não simplicidade da política” (CUNHA; RITTER, 2021), uma vez que é a simplicidade que reduz a política curricular à prescrição do que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido na essencialização da educação e, como bem destacam, “um jogo de causa e efeito simplifica o terreno educativo (social), sugerindo-se a não contextualização radical de eventos, histórias e sentimentos que produzem qualquer interpretação” (CUNHA; RITTER, 2021, p. 16), deixando de lado as criações, as negociações com vida que, como estamos observando nas cenas curriculares de formação, se abrem e chamam pela alteridade

com o outro. As autoras ainda acrescentam que “assim se realiza a precariedade de sua condição de política, de texto a ser lido por uma pluralidade de histórias e experiências, dentro de outras histórias, de quantas histórias se possa contar” (CUNHA; RITTER, 2021, p. 17).

Finalizamos a etapa do estágio I com uma roda de conversa com os professores sobre as significativas experiências vividas, ouvindo suas ideias na formação que estavam construindo e sobre a importância das produções desenvolvidas no estágio como produções que movimentavam o currículo de formação em operação com eles.

Foto 29 - Roda de conversa e diálogo com os professores



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A essa altura, vou entender que o processo de formação, problematizado no Parfor na UEA com um único currículo formal de formação para professores dos anos iniciais para todos os municípios e contextos, já não é o que mais importa, pois, ao mesmo tempo que parece engessar o currículo, tem revelado também um duplo que, para os diferentes cenários curriculares de formação e seus atores, é possível significar a aprendizagem de forma híbrida, na medida em que a diferença é produzida como um fluxo contínuo que se renova, cria e recria possibilidades de luta pela significação, para além do esperado.

É como bem destaca Frangella (2016, p. 115) em trabalho que discute e analisa as ações na formação de professores alfabetizadores em políticas curriculares como o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa.

Na formação não se reapresenta uma dada política curricular, mas repete-se ou expõe-se essa política como rastro, em uma ação que mantém aberta a luta pela significação, pois não se assenta na literalidade, mas como contra-assinatura, mesmo tendo como horizonte a fidelidade a um sentido visto como dado, o irrompe deixando sua marca.

É como também vou percebendo o processo de formação e, com mais intensidade, o estágio, em que a significação multiplica os sentidos, disputa e negocia seu espaço na política;

compreendida a impossibilidade dessa precisão, é possível afirmar que, na tensão provocada pela duplicação, há deslocamento e articulações que permitem significações, ainda que contingentes, e que estas tecem as enunciações para formação e currículo (FRANGELLA, 2016, p.114).

Assim, o estágio no curso de Pedagogia/Parfor/UEA tem se mostrado um campo contingente em um caminho de negociações, mobilizando tensionamentos e multiplicando sentidos na política de formação de professores e a perspectiva de formação pactuada no currículo, nos diferentes contextos de vivências dessa formação na floresta, denotando o que, em diálogo com Bhabha (2013), temos aprendido a defender: o currículo como enunciação cultural.

4.4 A escrita dos memoriais – contradições, escapes e possibilidades

O memorial analítico é considerado na proposta de formação como o trabalho de conclusão de curso (TCC) dos professores/alunos, o qual deve ser entregue no último período como requisito final de conclusão.

Na proposta do curso, no que se refere às orientações para o TCC, existe um item intitulado “Normatização, estrutura e formulário de acompanhamento do TCC”. Nesse item, foi apresentado um roteiro predefinido com informações sobre o que escrever que, no meu entendimento, faz um reforço ao normativo. No documento encontra-se a orientação sobre o memorial informando tratar-se “como uma forma de narrativa de

fatos significativos das experiências profissionais e de vida” (UEA, 2016, p. 158), o que faz relação com o sentido autobiográfico aqui discutido.

Outro aspecto que trago parece dissonante do sentido de narrativa defendida na proposta quando há a explicação de que “o Memorial é uma forma particular de elaboração do *Curriculum Vitae*, em que a trajetória acadêmico-profissional é apresentada e documentada de maneira objetiva e laconicamente elencada” (*Ibidem*, p. 158) deixando claro a ideia de apenas descrever, distanciando-se das orientações que destaquei e de outras que aparecem como informações complementares que abrem um pouco mais a ideia do apenas descrever.

Encontram-se ainda nas orientações sobre a elaboração do memorial as seguintes explicações:

O memorial é uma autobiografia que descreve, analisa e reflete criticamente os vários momentos da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, avaliando cada etapa das experiências.

É a oportunidade de registrar reflexões pessoais a respeito dos acontecimentos, mudanças, adaptações e experiências significativas (positivas ou não) na vida acadêmica e profissional.

Sua elaboração permite uma reflexão acerca da trajetória profissional e, como consequência, um repensar de práticas, atitudes, valores, competências e conhecimentos.

O ato de elaboração mediado pelas teorias aprendidas ao longo do curso consolida o permanente *aprender a ser*, que se soma ao *aprender a fazer*, agora refletido por conhecimentos teóricos e aplicações práticas que visam atender ao principal objetivo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, qual seja, aprimorar a prática de docência (*Ibidem*, p. 159).

Contraditoriamente, há tanto abertura e convite para as narrativas autobiográficas quanto uma ideia com traços claros de um convite à prescrição com demarcação sobre uma identidade docente com soluções para a prática.

Destacamos também a relevância do memorial como um documento escrito, fruto de uma atividade de reflexão na e sobre a ação na qual o professor/aluno poderá construir uma nova identidade e uma nova forma de refletir sobre o futuro de sua prática profissional, definindo novos rumos, novas práticas, a partir da reflexão de possíveis erros, respostas às dúvidas e solução de dificuldades (*Ibidem*, p. 161).

Observando as demarcações mencionadas faço relação com a ideia de formação de um sujeito centrado no destaque de Júnior, Carvalho e Sá (2017) quando afirmam que “o sujeito centrado, por ser um construto possessivo, marcado pela gana de controlar e concluir a sua própria experiência de mundo com outros, acaba tornando-se uma imagem fixa, um construto identitário ideal (2017, p. 2.010).

Na relação com a ideia de autobiografia defendida por Miller,

Algo está faltando nesse convite. Uma dificuldade surge quando autobiografias, narrativas ou histórias sobre educação são contadas ou escritas como unitárias e transparentes. Elas acabam, por exemplo, sendo usadas como evidências de “progresso” ou “sucesso” da reforma da escola, “para que o tecido da narrativa pareça uniforme, fiado como uma peça completa. O efeito é mágico – o eu aparece orgânico, o presente surge como a soma total do passado e o passado como um preditor preciso do futuro (BENSTOCK, 1991, p. 10, apud MILLER, 2021, p. 33).

Há, portanto disparidades de entendimento com o que realmente se espera do TCC (memorial) para o curso, mas que, ao mesmo tempo que parece confuso, ao meu entender tal confusão perturba e abre possibilidades para o que em momento anterior chamei de contorção normativa. E é nessa contorção que podemos encontrar no curso um campo fértil para outros diferentes movimentos que deslocam o sentido de narrativa apenas descritiva para a narrativa de si com um aspecto autobiográfico destacado por Miller (2021) como uma necessária incompletude das histórias de professores que remete à performatividade tendo a formação como sempre provisória, rompendo com a “obviedade aceita do eu de cada um ou de seu mundo” (p. 30). Porém, como bem observa a autora, é preciso ficar atento ao que é proposto como autobiografia, pois

muitos usos da autobiografia no campo da educação incentivaram a criação e o compartilhamento de “histórias de professores” que simplesmente reforçam versões fixas, predeterminadas e desenvolvidas de nós mesmos e do trabalho. Diferentemente da literatura imaginativa ou de outras formas de artes, nas quais, como Maximine Greene nos lembra, “não há um outro nítido, nem verdade nem resolução, [...] nenhuma conclusão firme”, tais anotações autobiográficas fixas fecham, em vez de abrir, o potencial para reconfigurar o “eu” e o “outro” (MILLER, 2021, p. 36).

Com as narrativas dos professores foi possível fazer relação com as enunciações contidas nelas pelo viés da abordagem autobiográfica. Nessas narrativas fui percebendo que as orientações normativas para a elaboração do trabalho, embora defendessem a ideia de autobiografia e narrativa como alternativa metodológica, acabavam engessando as escritas dos alunos em uma forma bem distinta de suas falas percebidas no decorrer dos estágios, uma vez que é no estágio que o aluno elabora suas reflexões e estas compõem o TCC.

É o que vim percebendo na leitura das narrativas contidas nos memoriais dos alunos que me convocavam a refletir: como suas enunciações e experiências vividas no estágio não aparecem na escrita de si nos memoriais? Elas até aparecem, mas enformadas nas descrições que fazem de suas histórias de professor. Parece haver um convite à fixidez de suas histórias. E, de acordo com Grumet (1990, p. 281),

“contamos nossa história como um evento de fala que envolve relações sociais, culturais e políticas nas quais e para as quais falamos” (apud MILLER; MACEDO, 2018, p. 953).

No entanto, como já vim discutindo, tal fixidez normativa não é alcançada em sua plenitude, uma vez que sempre há escapes, fugas, desorientações e contorções que descontrolam o intento normativo, como percebo em várias narrativas nos memoriais; a tentativa de controlar a escrita dos alunos na defesa de uma “pseudonarrativa de si” por meio de um roteiro determinado quanto ao que se deve falar/escrever sempre escapa, irrompe a pretensão.

Na escrita abaixo tem-se uma narrativa solicitada em um dos tópicos do memorial que trata de “como o professor iniciou sua vida escolar” que me faz refletir que não se trata apenas de uma simples descrição, mas de um relato de experiências alegres de vida que fizeram parte de seu processo de leitura e escrita, bem como suas experiências peculiares de vida na zona rural que foram constituindo sua subjetividade, na concordância com Miller e Macedo (2018) quando afirmam que “a educação tem a ver com sujeitos e subjetividades” (p. 950).

Na minha família sempre valorizaram a questão da educação; apesar de meus pais não terem estudado, da infância tenho boas recordações, sempre gostei de me divertir brincar, saltar, e pular, também pratiquei esportes como futebol e dentre outras minhas primeiras percepções sobre educação deram-se na Escola Municipal São Francisco com o professor Lauro Nunes Coutinho; o incentivo dos meus pais, que me ensinaram os primeiros passos da escrita, foi com eles que conseguir ler e escrever minhas primeiras palavras (Professor Paulo).

Como na época não sabia ler, tinha que decorar a lição do dia; como tinha muitas dificuldades de aprendizagem, saía todas as vezes atrás de minha mãe como meu livro até onde ela se encontrava cortando seringueira para extrair o leite e fazer borracha que vendia para ajudar no sustento da família, no entanto, no 3º ano do Ensino Fundamental comecei a ler as primeiras palavras, onde fui aperfeiçoando minha leitura e escrita (Professor Paulo).

Em outra narrativa encontro algo sobre a importância e a valorização das experiências vividas na formação:

As experiências vivenciadas servem de conhecimentos prévios para diferentes situações que passamos nos deparar de certa forma, podemos tê-las como pré-requisito na fomentação de uma prática docente ou ainda como exemplo de vida a ser analisado, positiva ou negativamente, dependendo do contexto. É interessante observar como algumas experiências pessoais podem ajudar muito na nossa carreira profissional (Professor Paulo).

O tópico do memorial solicitava que os alunos descrevessem as experiências de formação durante o curso de maneira cronológica. Muitos assim o fizeram, mas outros escaparam do padrão solicitado e se manifestaram sob performance em suas escritas. E quando escapavam da ideia prescritiva deixavam transparecer que os sujeitos são constituídos pela experiência e que o vivido só faz sentido dentro de uma perspectiva discursiva; é assim que entendo a narrativa da professora Graça:

Ao iniciar este memorial tive muitas dúvidas a respeito de minha escrita. Não é fácil falar de mim mesma, sei que tenho muitos defeitos e nunca me senti capaz de realizar grandes feitos. Mas hoje me pego pensando em toda a jornada que me trouxe até este ponto, como todo este processo foi determinante em minha vida, me ajudou a ver que precisava não somente acreditar que é possível realizar nossos projetos se tivermos compromisso verdadeiro com eles (Professora Graça).

Retomo as ideias de Haddock-Lobo (2013) quando discute a experiência na defesa da impossibilidade de sua plenitude, a experiência como um labirinto que aponta para inúmeras saídas ou ainda como uma travessia e não como um acesso direto a total e plena realidade. Tais ideias me fazem pensar então que não há como descrever as experiências como absolutas, como solicitam as orientações para a escrita dos memoriais de maneira cronológica, pois, na contribuição de Cunha e Ritter (2021) a partir das ideias de Derrida, entendo que

a experiência é tradução e que ela é que se traduz em relação às estruturas ditas reais [...]. Portanto chegamos ao ponto que nos interessa nessa discussão, qual seja, a possibilidade de pensar a dimensão da experiência como o que não pode ser decifrado, repetido, reproduzido, medido, comparado, transportado. De perturbar a política, que não se realiza sem experiência, mas por ela, através dela. A discussão da experiência nos mobiliza sobremaneira, porque, na educação, parte considerável das tradições pedagógicas sempre aspiraram detê-la de algum modo, para explicá-la como tal ou para antecipar-se a ela numa qualquer promessa de tranquilidade (p. 9).

Quanto à importância que davam à formação que tem no Parfor, outro professor relata:

nesse sentido, eu precisava dessa formação para enriquecer meus conhecimentos, além do mais pesava sobre mim a responsabilidade de ofertar aos alunos com uma educação de qualidade; com isso abracei essa causa de qualificação para caminhar na docência, assim pude ressignificar minhas práticas tanto escolares como culturais (Professor Nelson).

A narrativa a seguir aparece no memorial como uma antecipação preditiva antes do curso, como resposta à pergunta sobre como foi suas expectativas para com a formação no Parfor.

O início da primeira etapa foi marcado pela minha expectativa, ansiedade era grande em relação a novas experiências. Esse tipo de ensino era novo para mim, e não estava conseguindo me familiarizar (Professor Paulo).

O familiarizar destacado na fala faz relação com a ideia de que o conhecimento que veio sendo trabalhado estava muito distante do contexto de que fazia parte e das experiências vividas pelo aluno. Voltando à ideia de experiência como construção discursiva, não era possível uma resposta exata e plena. Novamente em Cunha e Ritter (2021) encontro força na afirmação de que tais perguntas não se configuram dentro de uma abordagem autobiográfica, pois

buscam histórias felizes e tendem a ser reforçadas quando se supõe uma experiência na busca de produzir evidências e soluções universais para problemas pedagógicos, assim como para elaborar produtos, materiais, corrigir problemas dentre outras pretensões [...]. Elas acentuam, explica Miller, noções automatizadas de formação prática ao reiterarem perspectiva de conversão e vitória para as quais os professores somente ignoram, nada sabem até serem iluminados (2021, p. 10).

Em outras falas ficaram perceptíveis também a dificuldade e a necessidade de ir ao encontro do outro. O ir em busca foi percebido nos relatos nos memoriais quando abordavam a questão da pandemia da Covid-19, em que demonstravam a necessidade de entender o outro em seu contexto diferente, com movimentos diferentes.

O ano de 2020 foi um grande desafio, onde vivi duas realidades complementares diferentes, como professor e como gestor, em escolas tanto na zona urbana quanto na zona rural. Notei que a profissão docente está sujeita a novas experiências em várias dimensões da vida cotidiana (Professor Pablo).

As atividades docentes em comunidades ribeirinhas trazem uma especificidade como nenhuma outra. A preocupação com o outro, o sentimento de cooperação e sensibilidade inserem a dinâmica da escola como um elo responsável entre as comunidades, apesar de inúmeras dificuldades enfrentadas.

Pelo fato de a maioria dos discentes residir em terrenos de várzea, é completamente diferenciada das demais escolas, pois nota-se que com as aulas remotas aumenta ainda mais a dificuldade de acesso à casa do aluno, como também o professor corre determinados riscos em épocas de enchentes, como alagamentos, perda de materiais didáticos, entre outros (Professor Pablo).

É importante dizer que o professor, além de levar as atividades dos seus alunos, também tinha que entregar as atividades dos alunos de outros professores, de acordo com a localidade em que se encontrava, tudo isso porque em determinadas localidades tem alunos de diferentes séries (Professor Pablo).

A gestão também percebeu a necessidade de organizar rotas de entrega de atividade em aulas remotas, sendo que proporcionou aos professores um rodízio, ou seja, a cada dia o professor leva a atividade em lugares diferentes (Professor Pablo).

Esse movimento e elo se relacionam em ir ao encontro de um outro que é importante, mediante experiências desconhecidas e imprevisíveis para esse encontro que, de maneira diferente, completa a relação entre sujeitos que se reconhecem nessa busca que requer responsabilidade mútua. No dizer de Cardozo (2018),

em geral, a questão de responsabilidade impõe-se como questão de resposta e, portanto, também uma questão da voz e da escuta enquanto fundadoras de uma dimensão ética do dizer. Nesse sentido, a responsabilidade põe em questão os limites e as possibilidades da voz e da escuta, bem como as consequências (para o eu e para o outro) do modo como entendemos e como lidamos, a cada relação, com esses limites e possibilidades (p. 303).

Tal preocupação com o outro também foi percebida em uma outra narrativa:

Vejo que, a partir da minha formação, passei a ter um grande compromisso com a educação, com o meu povo mura, com a sociedade, com a escola e com os meus alunos (Professora Deuza).

E isso foi muito importante saber que a gestão da escola trabalha em parceria com a comunidade, onde isso é muito valorizado pelos os indígenas, pois dessa forma a aldeia colhe bons frutos, já que elas são aliadas nessa caminhada, além disso pode-se ver que os benefícios são bons para os alunos, pois quando a escola se aproxima da aldeia os educandos têm mais condições para o seu desenvolvimento no seu processo de aprendizagem (Professora Deuza).

Nesta instituição percebe-se que a direção escolar atua juntamente com a comunidade escolar, pois a escola é vista como uma instituição social, onde são transmitidos valores que contribuem na formação do educando. Portanto, na minha escola o gestor faz o seu papel junto com a aldeia, os planejamentos são feitos junto com o corpo docente, lideranças, agente de saúde, os mais idosos, pais e alunos (Professora Deuza).

Nesse intento infindável de tradução, fui mobilizada a pensar que nesses escapes o outro aparece não transparente, mas opaco nos rastros de suas narrativas que me parecem, neste último caso com a professora Deuza, um movimento de busca pela alteridade no encontro com o outro, no que Cardozo destaca como um “ter lugar na relação”, pois somos sujeitos relacionais com o outro que é diferente de nós, como uma interrupção responsável na inversão da tradicional lógica de apenas descrever o outro, mas de ser com ele em um movimento do porvir que nunca alcança sua plenitude.

4.5 “Salas sem paredes”: as experiências no Estágio II

Iniciamos mais um encontro com os professores no Estágio II e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Havia uma programação por parte da coordenação do curso de dois encontros presenciais e só chegamos a realizar um deles, que foi o encontro de orientações e encaminhamentos do estágio.

Com a pandemia da Covid-19 decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em fevereiro de 2020, foi preciso ir acompanhando o movimento de negociação e construção por outros caminhos metodológicos junto com eles via aplicativo de mensagens WhatsApp, pois tentei várias vezes encontros *online* em plataformas virtuais, mas na Amazônia, mais especificamente em seus cenários ribeirinhos, assim como em grandes espaços distantes dos centros tecnológicos do país, a pandemia veio evidenciar mais um processo de exclusão para a educação. Além da dificuldade de acesso ao sinal de internet, tanto em Nova Olinda do Norte como, com maior grau de dificuldade, em comunidades ribeirinhas, a falta de recursos mostrava que nem todos tinham condições de ter um aparelho celular com sistema e configurações adequados para esse processo.

Essas dificuldades me mostraram, inclusive, a mudança no percurso investigativo da pesquisa, pois, com a dificuldade de mobilidade dos professores, em especial dos professores que estavam em aldeias indígenas, não foi possível ter acesso aos seus Cadernos de Registros e Memórias (CRM), como havia pensado, pois, além do momento desorientador que o mundo inteiro enfrentava, alguns dos professores, para se comunicar, navegavam de canoa por longas distâncias para ter acesso ao sinal de internet, enfrentando chuvas que destruíam seus materiais; isso, porém, não impediu suas enunciações. Tal processo foi também significativo para mim, pois vivi e experienciei o que havia enunciado no capítulo anterior: que o caminho se faz caminhando ou navegando, enfrentando o banzeiro dos rios.

Pelas mensagens via WhatsApp, fui trabalhando com o grupo, tentando negociações e possibilidades, pois o questionamento tanto dos alunos como meu, em princípio, era de como continuar o estágio, sem escolas funcionando.

“*Com salas sem paredes!*”, destacou uma das professoras, referindo-se à possibilidade de observar o que eles enfrentavam no período de pandemia com as “aulas remotas”, que, de acordo com os encaminhamentos do município, eram aulas

em que acontecia somente a troca de atividades, feita pelos pais dos alunos na escola ou pelos professores nas casas dos alunos, situação nada remota, mas de transporte manual de algo.

A maioria dos professores viveu e ainda vive nesse período a tensão de ter que vigiar e ser vigiada. A vigilância se dava por meio dos grupos de WhatsApp da escola, em que pais e professores precisavam mostrar evidências para escola sobre o que e como estavam realizando as ações orientadas pelos professores para o momento de pandemia.

Nesse período, uma parte dos professores/alunos perdeu seus contratos com a prefeitura e passou, no estágio, “nas escolas sem paredes”, a acompanhar seus filhos observando como a escola e os professores se organizavam nesse processo de “aulas remotas”, fazendo suas reflexões, questionando e criando, recriando e significando junto com seus filhos, em casa, o trabalho desenvolvido pelas escolas.

Pelas observações feitas, a ideia de escolas sem paredes estava relacionada a uma instabilidade em operação nos seus contextos, percebida em diálogo com o grupo de professores no trabalho remoto. Eles percebiam a busca pela evidência como forma mais rígida de controle, o que foi destaque na maioria das mensagens, como passo a descrever.

Mas na escola cada professor criou um grupo de WhatsApp de sua turma, para os alunos postarem fotos desenvolvendo as atividades repassadas pela escola... E também para os professores postarem vídeos de acordo com o conteúdo trabalhado (Professora Júlia).

Eu só estava acompanhando meu filho em casa, e os professores só enviavam trabalho... para ele fazer... eu que auxílio ele... pois só são atividades, mas atividades sem nenhuma explicação (Professora Sônia).

Pode-se dizer que tais relatos do estágio, feito em operação nas “escolas sem paredes” também se apresentam como denúncia do processo de precariedade que passam os professores no interior da floresta, como reflexo de estratégias de responsabilização da educação por meio do controle docente com efeitos simbólicos, baseados em evidências, que, segundo Mendes e Marques (2017), estão presentes na lógica de avaliação por *accountability* para medir o grau de eficiência da instituição escolar e seus atores que ameaça a autonomia dos professores e a criação pedagógica.

A questão central dessa lógica de avaliação está em quem controla os “significados” do que é comparado – neste caso, os resultados da educação –; por esse motivo, tais medidas se tornam uma arma muito poderosa (p.103).

Em período de pandemia do vírus da Covid-19, muitas das vezes ia trabalhar com muito medo de contrair a doença, pois as aulas remotas requerem todo cuidado e atenção, não só com alunos, mas também consigo mesmo (Professor Pablo).

A fala do professor faz referência ao medo de enfrentar na floresta, nas “aulas remotas”, os ataques de animais como onças e mordidas de bichos peçonhentos como cobras e aranhas. Mostra também o contexto que as experiências com as aulas remotas se davam.

A chuva é uma dificuldade para nós, mas o padrão insiste na apostila para os alunos...Somos entregadores de tarefa (Professor Pablo).

A apostila era o material didático entregue aos alunos e que se referia apenas a conteúdos tradicionais de ensino, sem nenhuma mensagem ou reflexão sobre o momento que estavam passando.

As imagens a seguir, trazidas por nossos professores/alunos, mostram como se construía a dinâmica das “aulas remotas” no interior da floresta, em que os professores evidenciavam suas ações.

Foto 30 - Registro das ações em uma escola ribeirinha



Fonte: Arquivo pessoal, 2021. Imagem cedida pelo aluno Pablo.

Foto 31 - Transporte e saída de professores para a entrega das atividades



Fonte: Arquivo pessoal, 2021. Imagem/escrita cedida pelo aluno Pablo.

Foto 32 – Experiências de estágio: escaladas para entrega de atividades remotas



Fonte: Arquivo pessoal, 2021. Imagem/escrita cedida pelo aluno Pablo.

Foto 33 - Experiências de estágio: acompanhamento de “aulas remotas” em comunidades



Fonte: Arquivo pessoal, 2021. Imagem/escrita cedida pelo aluno Pablo.

Esse processo no estágio me possibilitou compreender para além da escola, a própria comunidade. Nas decisões da escola são acordadas... dois dias da semana entregamos tarefas e dois dias planejamos, pois as famílias são de agricultores e os filhos estão na roça com os pais. Os planos nunca dão certo. Não temos como seguir um padrão de entrega, é muito instável (Professor Pablo).

A resistência em aceitar a ideia de produção em série foi constante nas falas dos professores, o que me levou a perceber que estava diante de um momento de instabilidade, diante do imprevisível, pois as repetições, que ora pareciam uma reivindicação de um retorno ao que era “normal”, apresentavam também uma recusa à imposição de um padrão que estavam habituados a viver e que com a pandemia ficava mais evidente nas atividades que tinham de prestar contas, característico da ideia do direito de aprender e da responsabilização da educação que faz crer que as escolas e os professores são os responsáveis pelo fracasso na aprendizagem das crianças.

Assim, passei a considerar nesse processo as vivências dos alunos como as “intervenções”, requeridas pela proposta do estágio por meio dos projetos de aprendizagem como “produto a ser aplicado”, pois percebi com eles a performatividade e a diferença em operação.

4.6 As rebeldias do Estágio III

O terceiro encontro de estágio (Estágio III) era sobre gestão escolar. Tentei mobilizar o processo de maneira a me rebelar contra o prescrito e mobilizar os professores a exercitar ainda mais a autonomia nas observações e vivências, agora com a gestão das escolas.

Após as orientações e encaminhamentos tirados com o grupo, tentei deixá-los livres em seus registros, pois relataram que, além da pressão que passavam na escola, havia também a pressão da universidade para o cumprimento das outras disciplinas. E a reclamação pela presença de um novo logo apareceu.

Na análise que faço, a “presença” à qual me refiro está relacionada a um novo ausente como uma reivindicação da presença de algo para poder desenvolver as atividades de maneira diferente, mas não como antes; era como uma espécie de “rebeldia” que a mim se mostrava como uma falta, uma perturbação, uma contorção padronizada e imposta em forma de norma.

As falas me aproximavam cada vez mais da compreensão de uma fragilidade que impulsionava ao retorno ao prescritivo; ao mesmo tempo, davam a entender a instabilidade e a tentativa de escape da imposição e da mecanicidade que institucionalmente estavam postas naquele momento de forma mais evidente em seus fazeres profissionais, bem como na formação, evidenciando as operações de poder em reforçar o prescritivo.

Como vamos escrever o relatório se não estamos entendendo o que fazer? (Professora Graça).

Professora, estou me sentindo sem orientação, eu preciso? (Professora Célia).

Não é bem assim, meu problema é não saber como dizer, será? (Professor João).

São registros de falas dos alunos, quando propositalmente me distanciei, deixando-os mais livres no exercício de autonomia para suas produções na terceira fase do estágio.

Percebi o quanto dentro da própria significação a necessidade da “orientação” está presente, como um retorno na necessidade de retornar ao disciplinar, ao saber calculado no currículo de formação que se mostrava para mim como um ranço de

subalternidade que nos rodeia e que está presente no saber ordenado, do currículo na marca, na assinatura que fragiliza e em muito impede o diálogo criativo com seus eu(s) e com o(s) outro(s) que aparece(m). “Parece que funciona como o que por constituição de um controle de dentro do seu próprio sistema de significação” (TOMÉ, 2018, p. 21).

No que se refere à fragilidade na relação com a perspectiva pós-colonial, pode-se dizer, no diálogo com as falas, da existência de um ranço de subalternidade que tenta impedir o movimento híbrido no processo de formação, no impedimento da criação de possibilidades e produção da diferença, pois

a perspectiva pós-colonial nos força a repensar as profundas limitações de uma noção “liberal”, consensual e conluiada de comunidade cultural. Ela insiste que a identidade cultural e a identidade política são construídas através de um processo de alteridade (BHABHA, 2013, p. 281).

Nesse intento, também foi possível perceber o movimento duplo, ambivalente, dentro do discurso em disputa, que mostra o olhar deslocador de reinscrição dos professores quando tensionam suas demandas e que o estágio, em suas negociações, havia me ajudado a mobilizar como produção cultural e que precisa, a meu ver, ser considerado com maior atenção a esses eventos.

Os novos contornos que aparecem e se hibridizam no processo do estágio observam que, na propositura de formação de professores, há muitas tentativas de contenção dos movimentos marginais produzidos pelos sujeitos em seus múltiplos contextos, sem considerar os rastros, invisibilizando o vivido, as experiências, os significados e negando com isso o processo de alteridade necessário para com o outro. E é dentro dessa mesma negação – em que a tentativa de operação de poder na estabilização ou contensão do fluxo cultural, da diferença, coloca os contextos ribeirinhos e o que se produz neles sob vigilância constante – que se percebe a potência do movimento cultural na perturbação do pensamento colonizador, pois, como de acordo com o que tenho aprendido com Bhabha (2018, p. 281),

a cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e suplementaridade, na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação [...] que tem que ser negociado em vez de negado.

As negociações no estágio se multiplicaram, assim como se multiplicaram as enunciações, o chamamento para novas possibilidades que parecem ser sempre incompletas diante das demandas que vão se imbricando e relacionando no processo de formação, possibilitando o adiamento do fim dessa formação, contrariando a ideia de que o fim está apenas relacionado ao cumprimento sequenciado e temporal do currículo.

As negociações estão presentes no movimento contínuo do estágio se inter-relacionando a decisões nas próprias comunidades, como destaca a Foto 39.

Foto 34 - Experiência de conversa com a gestão da escola sobre as dificuldades com as “aulas remotas”



Fonte: Arquivo pessoal, 2021. Imagem/escrita cedida pelo aluno Pablo.

A imagem ressalta os professores em diálogo com a gestão quanto às dificuldades enfrentadas na operacionalidade das “aulas remotas” e do estágio em comunidade ribeirinha.

A produção cultural presente na política de formação no Parfor, criado como plano emergencial de formação de professores, coloca em disputa o discurso normativo da formação nas intersecções possíveis de ser percebidas entre o universo cultural dos professores e a proposta curricular presentes nas enunciações discursivas dos professores em formação, que se faz na tensão entre o pedagógico e o performático discutidos por Bhabha com características claras de um processo que se constrói em negociações ambivalentes que desconstroem a fixidez identitária pretendida na política, negando a ideia binária e a homogeneização do que é imposto

e que desconsidera as enunciações políticas, inscrevendo a cultura em um jogo de poder que cria um novo contexto sempre, deslocando a política para um campo de fluxo de diferenças em aberto que sempre escapa do centramento, impedindo a redução da formação apenas ao ensino de conteúdos.

Dessa maneira, o estágio me possibilitou observar que o currículo de formação, sendo fluido e construído por conexões híbridas discursivas que se dão nas negociações, permite a não fixação da identidade docente, mas identificações infindáveis que se constroem de maneira híbrida e performática em um contínuo movimento de negociação ambivalente que tensiona o tempo inteiro o caminho da/na formação, negociando e disputando sentidos nos interstícios dessa formação, fazendo emergir as significações que, segundo Tomé (2018, p. 23), se formam “no oco da diferença, no jogo de cheios e vazios no espaçamento da escritura” presente na própria proposta de formação, sem depender do texto ou do documento para as enunciações que se fazem e se multiplicam no processo que põe em suspeita a ideia de identidade fixa e essencializada.

CONSIDERAÇÕES

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade e ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis (BHABHA, 2013, p. 74).

Na chegada até aqui, me encontro em uma fronteira com um eco que me diz “ainda não acabou”. Estou em um momento de decisão que só foi possível pela impossibilidade vivenciada em todo o processo de desenvolvimento da/na pesquisa.

Sem pretender concluir e nem desejar pôr um ponto final, desenvolvo algumas considerações quanto ao estudo que foi se construindo na contingência, encontrando assento na perspectiva da cultura como movimento ambivalente na diferença, com a suspeita de que ele contribui com muitas outras provocações que vêm sendo feitas e outras que, sem dúvida, virão se agregando na discussão sobre a formação de professores com a crítica a projetos de formação docente que se pretendem fixos e que tal pretensão fracassa, uma vez que não são possíveis de ocorrer de forma exata, calculada, com atingimento de objetivos prescritivos que desejam uma formação com identidade fixada, pautada em padrões economicistas de controle e gerenciamento das ações docentes, sem considerar os rastros, as traduções e as enunciações dos sujeitos em suas relações com o social, que nessa formação move, interrompe e desajusta o objetivo pretendido em qualquer lugar e especial nesse espaço/contexto em que estou inserida.

E retornando a pergunta: de que espaço estou falando? Falo de um contexto múltiplo e híbrido, criado por imagens descritivas e inventadas pelo olhar colonizador, mas que entre suas margens periféricas, se movimenta, cria, significa, constrange e constrói sentidos outros para além da imagem fixada, que desorienta as operações normativas do poder e, dentro delas, provoca deslocamentos perturbadores e aponta para outras possibilidades engendradas dentro de um movimento fronteiro no variados contextos, encontrando com outras margens e outras possibilidades de novos contextos sempre.

Como escrevi anteriormente, continuo em concordância com o que Bhabha defende sobre um conhecimento sempre contingente. E assim, não pretendi apresentar uma forma, uma resposta ou fórmula para questões da formação de professores aqui problematizada, mas contribuir na discussão de pensar a educação como ausência de certezas, que possibilite enxergar outras possibilidades; como afirma Lopes (2013, p. 17), “tudo sempre pode ser de outra maneira”, não como um consenso pacífico, mas conflituoso, instigado pelo processo político de enunciação cultural que ocorre em movimento contínuo, imprevisto e impossível de um fechamento final.

Nesse entendimento da impossibilidade de totalização, fechamento e controle, no encontro imprevisto com o indecível na tradução, presente como uma das ideias centrais mobilizadas nesta discussão, foi possível decidir problematizar o Parfor e o curso de Pedagogia/UEA que veio chegando e acontecendo como uma produção curricular em uma política de formação de professores que desvela várias outras possibilidades além de seus objetivos.

Os objetivos do Parfor trazem em seu discurso traços da formação de um sujeito centrado, expostos na padronização de um currículo ordenado e, ainda que em sua normatividade apresente abertura para que as instituições envolvidas desenvolvam seus ajustes operacionais nas diferentes regiões, também revelam as questões de controle da prática docente expressos no discurso normativo que, pela prescrição, busca por uma única identidade, o que se tornou perceptível na problematização a partir da leitura da política em chave pós-estrutural.

Nesse sentido, trabalhar problematizando e não descrevendo a formação de professores e os processos de significações que ocorrem nos interstícios dessa formação emergiram como importante e necessária articulação nos argumentos que vieram sendo construídos, que destaca uma política nacional de formação de professores e a política curricular dentro dela como enunciação cultural.

Operando com a ideia de ambivalência e tradução, colocando a formação do Parfor, mais especificamente o curso de Pedagogia oferecido pela UEA no âmbito desse programa sob rasura, passei a vê-lo como um texto intraduzível, incompleto, com excessos que transbordam as margens do programa em um processo infindável de significações curriculares que, no diálogo com os autores em seus argumentos no campo do currículo, permite entendê-lo como uma produção cultural incompleta,

sempre contingente e que não opera apenas no espaço institucional, mas se relaciona com muitos contextos que em movimento criam outros novos, negociados sempre na instabilidade e na contingência uma vez que não se tem o controle das significações. E como bem destacou Tura e Figueiredo(2017)

o controle é da ordem do impossível porque o conhecimento é significado na cultura, nas relações sociais, na linguagem, na tensão entre regulação e escape. Não há como prever, controlar, saturar este processo de significação. No entanto, as políticas curriculares, as normatizações e prescrições tentam de forma precária controlar os fluxos de sentidos do conhecimento e estabilizar o processo de significação (p. 742).

Com o interesse em compreender a tradução, mesmo com o entendimento de que toda tradução é traidora e se dá sob performance, passei a tomar o Parfor em suas produções como um potente e infundável movimento que negocia sentidos com as inúmeras experiências em múltiplos contextos, que interrompe o controle e os move de maneira ambivalente para outras traduções nos rastros dos professores que foram se fazendo, como diz Biesta (2020), “para além da aprendizagem”, na disputa de sentidos para e na formação.

A tradução nos faz entender que é impossível ter acesso à verdade e que essa se dá como performance.

A performance é um ato de comunicação que não se limita a não transportar dada informação ou conteúdo semântico pertencente a determinado objeto de verdade, [...] é uma promessa de fazer algo, mas o prometido jamais será alcançado como projetado, pode ser remetido a um outro contexto onde a promessa pode falhar e também produzir sentidos imprevistos (WOLFREYS, 2009, apud LOPES; CUNHA, 2013, p. 10).

Com a ideia de contexto e tradução aqui defendida, foi possível fazer relação com a crítica à produção do conhecimento com base humanista nas ciências sociais, com seus argumentos embasados na tradição quantificadora e descritiva do objeto de estudo que enclausura a produção na “obediência” e rigorosidade metodológica. Nessa crítica foi possível ir construindo um jeito diferente de caminhar com a pesquisa, buscando acompanhar o movimento de enunciações dos sujeitos em suas relações na ponte que não separa, mas une e hibridiza no fluxo cultural discutido por Bhabha (2013).

A decisão de problematizar a formação de professores no encontro com as enunciações dos sujeitos, nas negociações com os professores em formação, possibilitou entender e descortinar as tramas do desejo por um sujeito colonial expresso na ideia do outro reformado; nesse processo, as produções discursivas dos professores na pesquisa se potencializaram mostrando a possibilidade de respostas à questão: “pode o subalterno falar?”, interrompendo a ideia de falar pelo outro.

Na busca dessas respostas encontrei apoio na autobiografia, que veio se mostrando para mim “como meio de romper a obviedade aceita do ‘eu’ de cada um ou de seu mundo” (MILLER, 2021, p. 30), com a possibilidade de uma escrita de si, uma escrita performática com inscrição singular, marcada pela alteridade, pelo reconhecimento de um eu não transparente, mas opaco, diante das experiências vividas e autorias dos professores sem a pretensão de pureza e originalidade.

Assumir a opacidade constitutiva do eu, em um quadro ontológico pós-estrutural mais amplo, significa aceitar que qualquer narrativa de si é sempre textualização performática e provisória de sentidos, relatada para um tu que me solicita e me constitui, marcada simultaneamente por uma falta de transparência e um excesso de sociabilidade que impedem uma recuperação plena e uma identidade/posição própria (JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017, p. 219).

Nesse entendimento, os sujeitos são constituídos pela e na experiência que é discursiva perturbando qualquer ordem; para que “a narrativa da experiência possa ser útil para o questionamento das normatividades que têm profundas implicações sobre como a diferença é estabelecida, como ela opera e de que forma constitui os sujeitos que veem o mundo e nele agem” (SCOTT, 1991, apud MACEDO; MILLER, 2018, p. 954, grifos das autoras), é preciso buscar a não transparência, no trabalho fronteiriço em busca de um novo “como um ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2013, p. 29).

Ao longo da pesquisa, fui compreendendo que a atenção dada às narrativas das experiências possibilitou um deslocamento da ideia de centramento do sujeito para uma produção em aberto, “uma travessia” (HADDOCK-LOBO 2013, p. 261), encontrando passagem também em mim durante todo o processo, não como experiência plena, mas construída nos nossos rastros.

Nesse sentido, rastro aparece (sem aparecer), não como um conceito, mas como esta “estrutura sob rasura” das coisas, e a experiência entre aspas, ou

experiência do rastro, não é experiência de algo, nem de nada, mas um certo rastro de experiência, que é, por sua vez, a estrutura de toda experiência possível. Ou seja, a impossibilidade de experiência não apenas como representação da experiência impossível, mas também como condição de possibilidade de toda experiência (*Ibidem*, p. 265).

Desta feita, o estágio como caminho labirinto construído no tecido de rastros e posto sob rasura possibilitou experiências infundáveis com incessantes negociações como “sucessões de agoras” (BHABHA, 2013), que de maneira ambivalente deslocaram a ideia de experiência apenas cumulativa com viés preditivo, distanciando-se da certeza calculada esperada veladamente na proposta de formação perturbando-a, pondo o estágio como experiência em tradução, deslocando-o para uma formação impossível, conforme defendem Lopes e Borges (2015) e mostrando a sua não simplicidade.

Afastando-me de qualquer ideia de plenitude, busquei discutir as experiências no estágio pelo viés das narrativas autobiográficas de uma maneira não linear, mas com inscrições que foram se mostrando para além do texto escrito, com imagens, desenhos, depoimentos que aconteciam na vida dos professores, mesmo nas “*salas sem paredes*” como destacou uma das alunas no período da pandemia da Covid-19, não legitimando as regularidades transparentes e verificação do cumprimento normativo, mas contorcendo-o, perturbando-o, como diz Miller (2014, apud CUNHA; RITTER, 2021, p. 11), como uma “luta contra o essencialismo e concepções padronizadas de currículo e de pedagogia” que em muito não leva em conta a vida na política curricular.

O que queremos é afirmar a escola e a educação atravessadas e compostas, de modo inerradicável e irreduzível, pela vida dos professores, alunos e pais, e, igualmente, realçar a política curricular sendo produzida pelo que de incontornável e, muitas vezes intangível, comporta o viver (*Ibidem*, p. 14).

Nesse sentido, entendo que as significações mobilizam os contextos sempre contingentes, provisórios e precários na tentativa constante de encontrar o outro que me completa e que escapa da transparência sob performance, uma vez que o rastro, a ruptura nunca acontece com a intenção de uma compreensão total e exata e me faz pensar na discussão de Lopes e Borges (2015), quando afirmam a formação de professores como um projeto impossível, pois

qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (p. 494).

Assim, com a interrupção destacada, continuo a defender a tese de que o currículo é um processo de enunciação cultural que se constrói em uma tensão ambivalente de significações sempre contingentes, *entre-lugar* de processos híbridos, não sendo possível fixar uma identidade docente para/na formação de professores que não esteja relacionada à contingência, acompanhando o “banzeiro” do que acontece de maneira imprevisível nos contextos de atuação docente e nos vários outros contextos com os quais ele se relaciona, no caso aqui refletido, por entre rios e florestas na Amazônia.

Tal defesa traz neste trabalho o entendimento de que a política, o currículo e a produção curricular que acontecem no programa problematizado em tela chegam com uma ideia de prescrição, de atendimento ao normativo e, no decorrer da formação, se revelam um processo imerso na cultura que se faz num fluxo híbrido que não é possível conter, que está sempre em negociação, produzindo sentidos e operando na diferença; portanto, uma projeção impossível de fixidez identitária, uma vez que tem mostrado o currículo como um constante vir a ser.

Vale ressaltar que a análise crítica do Parfor aqui desenvolvida não se dá em termos simplistas de certo/errado, válido ou não, recaindo no binarismo contestado nos argumentos até aqui desenvolvidos. Trata-se de observar as complexidades e as ambivalências não como perda, mas como potencial de construção curricular na formação de professores desenvolvida na UEA.

Neste sentido, se por um lado o Parfor tem importância – e aqui deixo o registro de minha defesa – como um programa de formação que vem resistindo às tentativas de seu apagamento, se mostrando como política efetiva, indo ao encontro da necessidade de formação nos mais longínquos lugares onde jamais se pensou alcançar, trazendo um constante encontro na relação entre universidade e escola básica, que tem possibilitado várias reflexões e vários aprendizados, com mecanismo potencial de visualizar e discutir inúmeras demandas necessárias de atenção, por outro tensionar a regulação, o fechamento desloca, de maneira disjuntiva, as estratégias de poder que por trás dele estão em operação na defesa de uma formação

com projeção de uma identidade fixada para atender às demandas economicistas na educação.

Nesse tensionamento é possível resistir, perturbando a ideia de fixidez normativa, que, no caso deste trabalho, traz à tona e dá visibilidade às produções performáticas dos sujeitos como potencial questionador e desorientador na política para pensar em outras possibilidades para além do esperado, “como um movimento exploratório incessante” (BHABHA, 2013, p. 19), quebrando a ideia de formação de um sujeito centrado com uma única identidade fixa para uma forma parcial de identificações.

Também destaco o importante papel da UEA como proponente de políticas curriculares no Estado do Amazonas, que, mesmo apresentando traços de uma ideia de fixidez normativa, torna os cursos oferecidos nos mais longínquos lugares uma potente possibilidade de significação com outras leituras na produção curricular que fogem do estereótipo colonial desejado e previsto, pois problematizar o Parfor como política curricular de formação através do curso de Pedagogia na UEA trouxe reflexões que podem contribuir para outros novos jeitos de pensar políticas institucionais para a formação de professores, pois operar na tradução, sempre contingente, do fluxo dessa política como possibilidade de diálogo com e na diferença implica se posicionar na defesa de não haver norma absoluta que não seja perturbada e interrompida. Implica também a impossibilidade da formação de professores como prescrição de uma identidade docente fixada.

Considero importante deixar registrado também o meu posicionamento argumentado até aqui que não é de ser contrária a projetos de formação, mas, como sugerem Oliveira e Frangella(2018), que estes sejam entendidos como

produções contingentes, lutas político-discursivas que mobilizam a produção de uma formação não em termos de fixação, mas como ação contextual, desestabilizada, uma vez que abre mão da precisão, clareza e definição para se lançar, sem ancoragem, em busca sempre de outras paragens (p.156).

Assim, fecho provisoriamente retomando o que escrevi antes, reforçando que, para mim, problematizar o Parfor/UEA considerando as margens periféricas, os rastros, os sentidos que se têm produzido nas comunidades ribeirinhas do Estado do Amazonas na formação de professores em suas condições, em suas produções culturais e no excesso de sentidos que constitui o campo da discursividade necessário à constituição de toda prática social é fazer, portanto, essa problematização em torno

do inacabado e incompleto na formação, tendo em vista a crítica aqui contida às estratégias colonizadoras presentes na promessa de um projeto universal e instrumental com pretensões de um sentido identitário fixo como algo que não se cumpre nem aqui nem em qualquer outro lugar.

Por fim, retomo a fala de uma professora que significou minha experiência com/na pesquisa que considero importante refletir nas discussões sobre a formação de professores na Amazônia, pois mostra o quanto nossas ações docentes são significadas culturalmente, com nossos saberes e fazeres que fogem do prescritivo e resistem à ideia de apenas atender com rigor ao discurso ordenador: *“Aplicar é viver ou é a mesmice? Então vou mesmo é cantar e dançar!”*.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Nataly da Costa; RODRIGUES, Felipe Flores; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. O currículo e o nacional – Uma leitura da normatividade na base nacional comum curricular. In: LOPES, Ranielle de Azevedo; RIBEIRO, William de Góes (Orgs.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. A modernidade sem peias. Lisboa: Teorema, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referência e elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial**: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova Gaia: Fundação Manoel Leão, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **O Bazar Global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **Nación y narración** - entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Buenos Ayres: Siglo Veintiuno, 2010.

_____. O valor das diferenças. (Entrevista). **O Globo**, 2012.

_____. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 24, p. 34-41, 1996.

BIESTA, Gerst. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 – (Coleção Educação: experiência e sentido)

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Verônica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Maria Betânia de (Orgs.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Institui o sistema Nacional de Unidades de Conservação. Disponível em: <http://www.mma.org.br>. Acesso em: 3 out. 2021.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília, 2014.

_____. **Decreto nº 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de julho de 2001**. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – Parfor. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Leo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2014.

_____. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos**. Recife: Instituto de Pesquisas Sociais/Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral>.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor**. Brasília, 2009. Disponível em: www.capes.gov.br/educação-básica/parfor. Acesso em 16 abr. 2019.

_____. **Relatório de Gestão Parfor 2009-2013**. Brasília, 2014. Disponível em www.capes.gov.br/educação-básica/parfor. Acesso em: 16 abr. 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique; MULLER, Geraldo. **A Amazônia e a expansão do capitalismo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008.

CARDOZO, Maurício Mendonça. Tradução e o (ter) lugar da relação. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil - leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, Carlos Roberto de; MOTTA, Flávia Miller Naethe; OLIVEIRA, Neuza Maria Sant'Anna. Sobre método e diálogos: tecendo redes em ciências humanas. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação**. Curitiba: CRV, 2016.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O medo do outro. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 54 nº 2, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLCHESTER, Marcus. Resgatando a natureza: comunidades tradicionais e áreas protegidas. In: DIEGUES, Antonio Carlos. **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Annablume/Nupaub/USP, 2000.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Autobiografia e teoria do discurso: uma possibilidade de desconstruir discursos das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 25, nº 55, p. 203-220, set/dez. 2020.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisa em negociação. Curitiba: CRV, 2016.

_____. Sobre e sob a normatividade curricular: a autobiografia e o sujeito relacional. In: LOPES, Ranielle de Azevedo; RIBEIRO, William de Góes (Orgs.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021.

_____; RITTER, Cláudia Sales. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.UOESC.edu.br/roteiro>. Acesso em: 20 dez. 2021.

DERRIDA, Jaques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio (Orgs.). **Os senhores dos rios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DERRIDA, Jaques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

_____. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço ibero-americano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p.590-604, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

_____; FARIAS, Livia M. C. B de; SOUZA, Cristiane Gonçalves. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia de (Orgs.). **Políticas de currículo**: pesquisa e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/Nupaub/USP, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.104 – Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONTES FILHO, Osvaldo. Uma “possibilidade impossível de dizer”: O acontecimento em filosofia e em literatura, segundo Jaques Derrida. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 35 n. 2, p. 143-162, maio/ago. 2012.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. In: GUEDES, Neide Cavalcante; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes, IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Orgs.). **Pesquisa em educação: contribuições ao debate na formação docente**. Teresina: EDUFPI, 2013.

_____. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para a alfabetização, formação e currículo. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p.107-128, 2016. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

_____; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Políticas curriculares e formação de professores: isto, aquilo? Ou o mesmo? In: _____. OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de (Orgs). **Currículo e formação de professores – sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

_____. Currículo como local da cultura: por entre enunciações curriculares. In: _____. (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação**. Curitiba: CRV, 2016.

_____; BARREIROS, Débora Raquel Alves. Buscando o sentido de política nos estudos curriculares – Perspectivas de análise em questão. 31ª REUNIÃO DA ANPED – GT 12-CURRÍCULO. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em: 10 nov. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 259-274, jan./jun. 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, jul./dez. 1997.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Notas sobre as bases do pensamento pós: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livro, 2012. (Coleção Formar).

_____. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2ª ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; _____ (Orgs.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; _____ (Orgs.). Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, E.; COSTA, H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013.

_____. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: _____; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa (online)**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, p. 716-737, set./dez. 2012.

_____. **Currículo**. Capítulo. In: [http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2012514142622107alice_lopes_e_elizabeth_macedo_\(currículo\).pdf](http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2012514142622107alice_lopes_e_elizabeth_macedo_(currículo).pdf) Acesso em: 28 out. 2017.

MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARQUES, Luciana Rosa. Política de responsabilização educacional no Estado de Pernambuco: discurso, articulações e demandas. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de (Orgs.). **Currículo e formação de professores – sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

MENDONÇA, Daniel de; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como “fundamento ausente” nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologia**, Porto Alegre, ano 18, nº 41, p.164-194, jan./abr. 2016.

MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MILLER, Janet L. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.UOESC.edu.br/roteiro>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com crianças – uma leitura pós-colonial da pesquisa. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Maria Aurenéa de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos de. Conhecimento e subjetividade nas ciências humanas e sociais: Implicações para o campo da educação. **Revista Tomo**, n. 20, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmice e a diferença. In: TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo e diferença – afetações em movimento**. Vol. 4. Curitiba: CRV, 2018.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: MACEDO Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo - v. 7).

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PETTERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; CARVALHO, Maria Inês da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Pesquisa (auto)biográfica em chave pós-estrutural: conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p.203-222, jan./abr. 2017.

POPKEWITZ, Thomaz; LINDBLAND, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº 136, p. 727-754, jul./set., 2016.

RIBEIRO, Nilza Brito. Potências criadoras de escrita e deslocamentos para a autoformação. In: LOPES, Ranielle de Azevedo; RIBEIRO, William de Góes (Orgs.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021.

RIZO, Menezes Janaina S. S. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 88, out./dez. 2013.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento includente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTOS, José Douglas Costa; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Formação de professores como política de currículo: olhares sobre o estágio supervisionado e educação geográfica. In: LOPES, Ranielle de Azevedo; RIBEIRO, William de Góes (Orgs.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA (SUDAM). **Histórico**. Disponível em www.sudam.gov.br. Acesso em 10 ago. 2019.

TOMÉ, Cláudia. Tudo é possível ali: a (firmar) o nome no jogo, gramaticar currículo. In: TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo e diferença**: afetações em movimento, vol. 4. Curitiba: CRV, 2018.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Conhecimento e políticas de formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 741-755, set./dez. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). **Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor**. Manaus, 2016.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso Normal Superior/Proformar**. Manaus, 2008.

_____. **Plano de desenvolvimento Institucional (PDI)**. Manaus, 2017.

UGARTE, Auxiliomar Silva. Margens mítica: a Amazônia no imaginário europeu do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio (Orgs.). **Os senhores dos rios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

VIOLA, Eduardo J.; LEIS, Hector. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971 – 1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: ROGAN, Daniel J.; VIEIRA, Paulo (Orgs.). **Dilema socioambientais e desenvolvimento**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANFERRARI, Talita; GUILL, Thales Felipe; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Plano Nacional de Educação (2001- 2011/ 2014-2024): Uma análise das metas para a educação superior. VI SEMINÁRIO SOBRE PROFISSONALIZAÇÃO DOCENTE (Cátedra Unesco). Curitiba, 2019.