



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**DESLUGARIZAÇÃO: a provisoriedade das
conversações na singularidade dos fios**

Orientadora: Dr^a: Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS)

Co-orientador: Dr^o Marcos Villela (PUCRS)

Banca Examinadora: Dr^o Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE)

Dr^a Marilú Fontoura de Medeiros (SMED/POA)

Dr^o Roque Moraes (PUCRS)

Tese apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Rio
Grande do Sul – Faculdade de
Educação para a obtenção do
título de Doutora em Educação

DORIS HELENA DE SOUZA

Porto Alegre, Janeiro de 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

<p>S729d Souza, Doris Helena de Deslugarização: a provisoriedade das conversações na singularidade dos fios / Doris Helena de Souza. — Porto Alegre, 2007. 184 f.</p> <p>Tese (Doutorado) – Faculdade de Letrasl. Programa de Pós-Graduação em Letras. PUCRS, 2007.</p> <p>Orientador: Profª Drª: Maria Helena Menna Barreto Abrahão</p> <p>1. Relação Professor-Aluno. 2. Pedagogia. 3. Relações Interpessoais. 4. Professores - Atuação Profissional. I. Título.</p> <p>CDD : 371.102</p>

Bibliotecário Responsável

Ginamara Lima Jacques Pinto
CRB 10/1204

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PARECER DA BANCA EXAMINADORA

Dr^a: Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Orient. PUCRS)

Dr^o Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE)

Dr^a Marilú Fontoura de Medeiros (SMED/POA)

Dr^o Roque Moraes (PUCRS)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à MARIANA, minha filha e meu melhor presente, que com seus olhos meigos e seu sorriso sincero me encantou a cada dia nesses quatro anos de tecitura, mostrando-me que tecer é criar e que só cria quem tem sensibilidade e emoção. Com sensibilidade dei vida a esta tese e com emoção dei vida a ela, minha VIDA – MARIANA!

Ao Cláudio, meu companheiro de todas as horas que soube respeitar minha ausência, mas que sabiamente também soube a hora exata de exigir minha presença.

A todas e a cada uma das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs que estiveram comigo cardando, fiando, urdindo e tramando os fios que construíram esta tese, sem as quais ela não teria se materializado.

Às minhas irmãs Mercedes e Tatiane, grandes MULHERES, amigas e companheiras, símbolos de VIDA, de ENERGIA e de POSSIBILIDADES que mesmo de longe estiveram sempre por perto, zelando para que eu estivesse bem.

E, em especial dedico a duas pessoas muito importantes nesta caminhada, meu PAI e minha MÃE, responsáveis por eu existir e poder estar concluindo mais esta etapa de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Exemplos de VIDA, coragem, simplicidade e ensinamentos. Prova de

que tudo é possível quando queremos e nos dedicamos com responsabilidade e comprometimento. Pessoas especiais em minha VIDA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Vera e Lisco, minha mãe e meu pai, que num gesto de amor (ou loucura, não sei!) encontraram-se e permitiram-me VIVER essa fantástica experiência que é a VIDA, e que através da sabedoria, do esforço e do exemplo acompanham esta trajetória.

À MARIANA, minha filha, experiência plena de criação e descoberta constante da complexidade e do sentido da VIDA.

Ao CLÁUDIO, que com seu jeito paciente e amigo, esteve ao meu lado cuidando para que eu me dedicasse à tecitura desta tese, mesmo que em alguns momentos desejasse minha presença junto a ele e nossa filha Mariana. Com ele continuo *descobrimdo* outras formas de viver e amar a VIDA.

À doutora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, pela atenção e pelo carinho com que sempre me acolheu e acompanhou este trabalho, ora de perto, ora mais distante, mas que sempre esteve pronta a colaborar na sua construção.

Ao doutor Marcos Villela, pela acolhida carinhosa e pela atenção rigorosa que teve em relação a tecitura desta tese, mostrando-me possibilidades, mas não me entregando a trama, ensinando-me a fiar, mas não

enrolando os fios, enfim, pessoa especial que me fez acreditar na possibilidade de ser diferente daquilo que sou.

Ao doutor Gilberto Ferreira da Silva, pela amizade, pelo carinho e pelas inúmeras leituras que fez deste trabalho, pontuando com criticidade e rigorosidade quando os fios estavam muito apertados ou muito frouxos. Pessoa especial que aprendi a conhecer, que além de doutor me atrevo a chamar de amigo.

Ao doutor Roque Moraes, pela presteza em aceitar o convite para integrar essa banca examinadora e por quem eu tenho um enorme respeito e carinho, pois também fez parte de minha trajetória acadêmica nesta instituição de ensino superior.

Ao doutor Juan Mosquera, coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e, em seu nome agradeço a toda a equipe de professores e funcionários da PUCRS, pelos ensinamentos, pela paciência às vezes impaciente nos momentos difíceis e doloridos, mas que sempre estendeu a mão num gesto de amizade, sem deixar de cumprir com rigorosidade o que hoje a função lhe exige.

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, na pessoa da doutora Marilú Fontoura de Medeiros, pela atenção e pelo *olhar* atento a este trabalho que, sem dúvidas, me ensinou a VIVER outros modos de ser e estar professora e de produzir intelectualmente, pois ela carrega em si essa postura

que a faz especial, que me fez descobrir uma potência que nem eu mesma acreditava possuir.

Às minhas colegas da SMED, com as quais aprendi a beleza de enfrentar os desafios e materializei projetos possíveis para as escolas municipais de Porto Alegre, de um modo fraterno, parceiro e ousado.

Ao UNILASALLE pela parceria em disponibilizar meu tempo para a conclusão desta tese.

À Betina, colega, amiga e adjunta, companheira responsável, competente e extremamente corajosa que tive a satisfação de conhecer e trabalhar durante a tecitura desta tese, parceira que dividiu responsabilidades, que soube de modo singular assumi-las nos momentos em que precisei me distanciar para concluir esta tese.

Aos amigos e amigas que estiveram perto, mesmo estando longe, me apoiando com palavras e gestos de carinho e afeto, mantendo-me sempre em contato com as coisas boas que aconteciam no mundo e na VIDA, não deixando com que eu perdesse a dimensão e a energia do meu VIVER.

Aos/as colegas do curso de doutorado em educação que me possibilitaram fantásticas interlocuções intelectuais e humanas que, sem dúvidas, estão refletidas neste trabalho.

A ORGANIZAÇÃO DA TECITURA

	PARA INÍCIO DE CONVERSA: O TORNAR-SE PROFESSORA	12
	PARTE I – O TEAR: A PARTILHA DO ATO DE TECER	15
1.	De Fiandeira à Tecelã: uma professora em construção	22
1.1	A tese	32
1.2	O cardar e o fiar: conversações ao redor do tear	35
II	PARTE II – FIOS DE UMA MESMA TECITURA	42
2.	Conversações: explicitando o lócus da pesquisa	46
2.1	Conversando e enrolando fios que falam de uma trajetória: a Prática de Ensino no Unilasalle	49
2.2	Conversando e enrolando fios que contam diferentes histórias: de Fiandeiras a Tecelãs	65
2.3	Conversando e enrolando fios: urdidura e tramas de uma tecitura como caminho metodológico	69
III	PARTE III – A DESLUGARIZAÇÃO: ESTAR SENDO PROFESSORA E ALUNA	77
3.	Conversações que disparam múltiplos fios	80
3.1.	Memórias: a escrita de si como um modo de conversação	89
IV	PARTE IV – MÚLTIPLOS FIOS QUE TRAMAM E TECEM	134
4	Fios que tecem outros modos de conversação: o exercício político da amizade	143
4.1	Fios que tecem outros modos de conversação: a amizade como ética do cuidado de si e estética da existência do outro	154
V	PARTE V - A PROVISORIEDADE DAS CONVERSAÇÕES	165
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176

RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado de uma investigação realizada por quatro anos com alunas/professoras de um curso de Pedagogia, que até 2006 habilitava-as para a docência de anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo analisa as práticas destas alunas/professoras, no sentido de perceber que a *experiência de estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna envolve relações que ora capturam, ora libertam quem a vive, uma vez que esta experiência é um movimento de permanente vir a ser*, tese deste trabalho. Esta tese relaciona o movimento de deslugarização com o contar de si e do outro de diferentes modos. Este trabalho é marcado pelo diálogo com teóricos como Foucault, Certeau, Bhabha, Marc Àuge e outros que se referem às relações de amizade no processo de ensinar e aprender. Junto a estas teorizações, problematiza-se a possibilidade *estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna* pelos dispositivos que compuseram o material empírico analisado: os memoriais de vida, as expectativas em relação à prática docente e as cartas pedagógicas. Todos eles parte integrante dos Relatórios Finais de estágio docente. O *estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna* contrapõe-se, neste trabalho, ao ser professora e estar aluna, pois esta é a diferença que o movimento de *deslugarização* busca tornar diferente.

Palavras-chave: *deslugarização*, estar sendo professora e aluna, amizade, experiência e acontecimento, formação de professores.

ABSTRACT

This research presents the result of a four-year investigation among students/teachers of an Education course, which until 2006 qualified them to teach the initial years of school, *Ensino Fundamental*. The study analyzes these students/teachers practices in order to understand *the experience of being-a-teacher-while-still-being-a-student implies relations that sometimes capture, sometimes free the ones who have this experience, once this experience is a permanent movement of come to be, thesis of this research*. This thesis relates the *out-of-place (deslugarização)* movement to the practice of telling about yourself and about the other in different ways. The dialogue with theoreticals as Foucault, Certeau, Bhabha, Marc Àuge among others who refer to friendship relations within the teaching and learning process, is a characteristic of this research. Along with these theories, the possibility of *being-a-teacher-while-still-being-a-student* is discussed based on the elements that have composed the empirical material analyzed: life memories, expectations towards the teaching practice, and the pedagogical letters. All of them part of the teaching training Final Reports. Being a teacher while still being a student counterpoints, in this research, a teacher being a student, as this is the difference that the *out-of-place (deslugarização)* movement proposes to change.

Key-words: out-of-place movement (*deslugarização*), being a teacher and pupil, friendship, experience and happening, formation of teacher.

PARA INÍCIO DE CONVERSA: O TORNAR-SE PROFESSORA

Refletir ponderadamente sobre alguma coisa antes de realizá-la; porém, uma vez realizada, e sendo previsíveis os seus resultados, não se angustiar com reflexões contínuas a respeito dos seus possíveis perigos. Em vez disso, libertar-se completamente do assunto, manter fechada a gaveta que o contém, tranquilizando-se com a certeza de que tudo foi devidamente analisado a seu tempo.
(Schopenhauer, 2001, Máxima 7).

Para início de conversa destaco que a tese aqui apresentada é resultado de minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, na qual eu fui me tornando isso que sou: mulher, mãe, professora, companheira, filha, irmã, amiga, enfim, uma singularidade. Decidi construir esta tese, no sentido de aprofundar e trocar conhecimentos para defender a idéia de que *a experiência de estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna envolve relações que ora capturam, ora libertam quem a vive, uma vez que esta experiência é um movimento de permanente vir a ser*. Para contar como me tornei o que sou percorri diversos caminhos, entre os quais, a trajetória da construção desta tese que está organizada em cinco partes.

A primeira - O TEAR: A PARTILHA DO ATO DE TECER conta a respeito dos conceitos trabalhados na tese, do que é uma tecitura, quais suas etapas e explicita porque utilizo uma metáfora para me referir às alunas. Compõem-se

de um capítulo e dois sub-capítulos, em que conto minha história de vida, apresento a tese e uma contextualização da pesquisa no Brasil.

A segunda parte - FIOS DE UMA MESMA TECITURA conta o que são os fios e o que vem a ser essa tecitura. Compõem-se de um capítulo e três sub-capítulos, nos quais explico o lócus da pesquisa, a trajetória da disciplina de Prática de Ensino no Unilasalle, as mudanças curriculares ocorridas nos últimos anos e quem são as fiandeiras/tecelãs que fazem parte do cenário desta pesquisa. Também nessa parte apresento o caminho metodológico percorrido.

A terceira parte - A DESLUGARIZAÇÃO: ESTAR SENDO PROFESSORA E ALUNA, conta como foi construído o conceito de *deslugarização* e o que é o movimento de estar sendo já estando e sendo. Compõem-se de um capítulo e um sub-capítulo nos quais apresento os dispositivos de análise e as memórias das fiandeiras/tecelãs como um modo de conversação em que contam de si e do outro.

A quarta parte - MÚLTIPLOS FIOS QUE TRAMAM E TECEM conta como os fios foram tramados e teceram a amizade entre as fiandeiras/tecelãs. Compõem-se de um capítulo e um sub-capítulo em que apresento o que vem a ser o exercício político da amizade entre as fiandeiras/tecelãs, a ética do cuidado de si e a estética da existência do outro.

A quinta parte - A PROVISORIEDADE DAS CONVERSAÇÕES conta como as idéias, conceitos e concepções foram amarradas, tramadas e tecidas na provisoriedade desta tecitura.

PARTE I - O TEAR: A PARTILHA DE TECER

Temos receio de encontrar a ponta do fio dissimulada na confusão do novelo, e, puxando por ela, ver tudo desmontar.

Lya Luft, 2004, p. 42

Na primeira parte deste trabalho são apresentados os conceitos de partilhar e tecer, assim como a figura de um tear e suas respectivas partes, como uma ferramenta utilizada na construção do texto que se inicia. A idéia de utilizar a figura de um tear para tecer foi no sentido de possibilitar aos leitores deste trabalho que sintam a escrita e o registro como um movimento que foi sendo feito com vários fios, assim como em um tear, em que as alunas/professoras, *fiandeiras/tecelãs*¹ cardaram, fiaram, urdiram e tramaram como num processo de escrita que passa por processos que poderiam ser relacionados a uma tecitura², pois exige leitura, reflexão, diálogo, troca, escolhas, enfim, produções.

¹ Estes termos, alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs são utilizados para referir às protagonistas desta tese. Alunas, muitas vezes professoras, que dialogaram comigo durante sua construção.

² Tecitura e tessitura são utilizadas no meio acadêmico, em ensaios, dissertações e teses, embora suscitem polêmicas quanto à melhor grafia. Quando empregada figurativamente para significar "entrelaçamento de fatos, idéias, etc., ou a maneira de urdir, tramar, engendrar, planejar a execução de algo", usa-se tecitura. Segundo a distinção gráfica oficial que consta no Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ABL, 1999) encontramos o seguinte: tecitura - s.f. "fios que se cruzam com a urdidura"; tessitura s. f. it. "disposição de notas musicais". Também o dicionário de Laudelino Freire (1957, 5 vols.) registra os dois vocábulos: Tecitura - s.f. Conjunto dos fios que se cruzam com a urdidura; Tessitura - s. f. Ital. tessitura. Mús. Disposição das notas musicais, para se acomodarem a certa voz ou a certo instrumento; conjunto das notas mais freqüentes numa peça musical, constituindo a extensão média na qual está ela escrita. 2. Mús. Conjunto dos sons que melhor convêm a uma voz: "tessitura grave, tessitura aguda". 3. contextura, organização. Segundo Maria Tereza de Queiroz Piacentini, professora de Inglês e Português, 'o problema é que o dicionário Aurélio (1986 e 1999) se esqueceu de registrar tecitura, apresentando apenas "tecedura" para significar urdidura; mas no verbete tessitura apresenta os mesmos três sentidos encontrados em L. Freire. E, agora o dicionário Houaiss (2001) apresenta todos os significados apenas sob o verbete tessitura. Entendo que fica estranha a grafia com

Neste processo de troca, diálogo, enfim, tecitura de algo que é de cada um e, ao mesmo tempo pode ser de todos, é que entendo o partilhar e assumir partilhar na perspectiva de Rancière (2005) quando ele fala na 'partilha do sensível' como um re-partilhar democrática e coerentemente.

A tecitura deste trabalho passou a acontecer desde que assumi uma disciplina denominada Prática de Ensino como professora do Ensino Superior, em um processo no qual tecer (do latim *texere*) correspondeu a uma ética do cuidado, pois foi preciso cuidar de si, mas também cuidar do outro. A atividade de tecer foi, ao longo dos tempos, considerada algo eminentemente relacionado ao universo feminino, pois para tecer as mulheres unem-se umas às outras para conversar, cardar, fiar, urdir, tramar, enfim, tecer diferentes tecidos. Nesse movimento de tecitura, muitas vezes realizado solitariamente, em outras coletivamente, as mulheres se tornaram cúmplices em suas histórias e trajetórias de vida.

Por falar em tear³, logo a seguir apresento uma descrição com o objetivo de deixar claro, desde o início, o que é um 'tear' e como é utilizado, pois ele permite o entrelaçamento ordenado de dois conjuntos de fios, denominados *urdidura* e *trama*, que formam um tecido. Nesta tese a trajetória de cada aluna foi tecida como um modo de existência de todas e de cada uma. Como já foi mencionado, a figura do tear relacionou-se aos movimentos de cardar, fiar,

'ss' na medida em que se escreve tecer, tecido, tecelagem, tecelaria, tecidual, tecedura, tecedeira. Já ao falar em música é natural que se escreva tessitura, pois nesse campo o português incorporou os exatos termos da língua italiana'. Desta forma opto por utilizar tecitura tendo em vista que é uma palavra legítima e oficial encontrada em mais de um dicionário da Língua Portuguesa.

³ Material de apoio retirado da web: <http://www.ribeirinho.com.br/teares.html>

urdir e tramar realizados cuidadosamente, aqui materializado neste texto. Nem sempre a ordem dos fios foi obedecida com rigidez, embora tenhamos⁴ vivido todas as etapas.

A metáfora da tecitura, da arte de tecer e do tear, tem se propagado amplamente, principalmente no universo acadêmico, pois estimula e possibilita aos pesquisadores a utilização de diferentes materiais de apoio no exercício do pensamento: concentração, harmonia, paz e (in)quietude. O tear é um instrumento de origem simples, que acompanha o homem em sua trajetória de ser pensante; capaz de adaptar-se ao meio pelo uso da mente e das mãos, assim como o pensar e o escrever. A montagem dos fios no tear, a urdidura e as tramas, estiveram presentes desde o início do trabalho, que foi ampliado, gradativamente, com diferentes fios, pontos, cores e formas, já que a metáfora da tecitura aqui significa a liberdade de escolha de uma pesquisadora. Pois cardar significou dialogar com alguns autores, conceitos e práticas, e fiar significou estabelecer relações que permitiram uma ampliação na problematização a respeito do estar sendo professora ainda estando aluna.

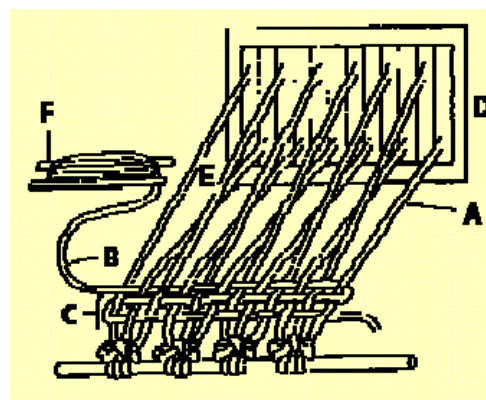
Desse modo, o movimento filosófico no sentido que Foucault atribuiu à Filosofia assemelhou-se a um tear, ou seja, um modo de pensar que se fez presente no processo da tecitura desta tese em um,

[...] movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras do jogo. [...] o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra

⁴ Estou me referindo aqui às alunas/fiandeiras e a mim como professora da disciplina de Prática de Ensino.

maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (Foucault, 2000, p. 305).

Um *tear* que auxiliou a tecitura de pensamentos, abrindo possibilidades para o inusitado, para a mistura das cores, texturas, espessuras, diferentes fios e tramas.



A apresentação de uma figura⁵ que expressasse o movimento de tramar fios na urdidura presa ao tear, objetivou ilustrar como este movimento acontece e quais são os elementos de uma tecitura, metáfora inspiradora na escrita desta tese: **A**⁶ (fio da urdidura), **B**⁷ (fio da trama), **C**⁸ (tecido), **D**⁹ (pente do tear), **E**¹⁰ (cala) e **F**¹¹ (navete com a trama).

⁵ Figura retirada da Internet.

⁶ É formado por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear.

⁷ É o segundo conjunto de fios, passados no sentido transversal com auxílio de uma agulha, também denominada navete. A trama é passada entre os fios da urdidura por uma abertura denominada cala.

⁸ É o resultado obtido no movimento de tramar os fios à urdidura. É a própria tecitura.

⁹ É a peça básica no tear pente-liço, que permite levantar e abaixar alternadamente os fios da urdidura, para permitir a abertura da cala e posterior passagem da trama.

¹⁰ É o conjunto dos fios que se prendem ao tear formando a urdidura.

Os atravessamentos e acontecimentos constituíram-se em experiências importantes para a compreensão e assunção, ética e estética de sua construção que teve como metáfora inspiradora o movimento de tecer. Para Foucault¹² (1997) quando se fala em estética é de uma estética da existência, que tem a ver com o trabalho do indivíduo sobre si mesmo em busca da beleza da vida.

Nesta tecitura o tear foi uma ferramenta que possibilitou diferentes movimentos, pois foi possível utilizar fios de diferentes tonalidades, espessuras e texturas e as palavras, as verdades, a realidade e a própria linguagem em vários momentos puderam ser questionadas pelas alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs. Para Larrosa (1998, p.206), no momento em que não podemos mais acreditar naquilo que,

[...] acreditávamos nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem.

É ainda ele quem afirma que aquilo,

[...] que desmoronou com o princípio da realidade, com o postulado da verdade e com a hipótese da linguagem representativa não passa de uma ficção, [...] e essa ficção era como um solo firme e seguro, ao perdê-lo, nos sentimos cair no vazio [...] no qual desapareceu tudo aquilo que era sólido e ao qual nos podíamos agarrar. Mas o vazio é também o nome da possibilidade. E para nós o possível se tornou mais necessário que o real porque o real, embora nos mantivesse seguros e assegurados, havia começado a nos asfixiar (Ibid; p.206-207).

¹¹ Instrumento em que os fios são enrolados para serem desenrolados e tramados à urdidura formando o tecido efetivamente.

¹² Resumo dos cursos do Colège de France; Tradução de Andréa Daher. Consultoria Roberto Machado. RS. Jorge Zahar Editora;1997.

Para não asfixiar é que os fios foram urdidos junto ao tear e tramados intencionalmente com fluidez e uma poética da linguagem. Apresenta-se a seguir o próximo momento da tecitura, que conta as experiências de uma fiandeira/tecelã ou, se preferirem, de uma professora em constante criação.

1. DE FIANDEIRA A TECELÃ: UMA PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Jorge Larrosa

As conversações que aqui dão continuidade à tecitura deste trabalho, constituem-se de experiências e acontecimentos de minha trajetória como pesquisadora e da trajetória de outras pessoas, também. Conversações foram utilizadas neste texto no sentido elaborado da língua, em que a mesma se presta à comunicação, troca e diálogo, justamente para que o movimento feito entre as pesquisadas e eu fosse entendido para além de conversas ocorridas entre nós, mas como possibilidade de criação, ou seja, de ‘conversação’ na perspectiva da reflexão do que foi conversado, de como, ao longo destas diferentes histórias cada uma, inicialmente, se assumiu como uma fiandeira que cardou e fiou no sentido de obter seus próprios fios, e que aos poucos, foi se transformando em tecelã, aquela que vai urdindo e tramando fios para melhor tecê-los, melhor compreender alguns conceitos¹³ inventando outros

¹³ Conceito para Deleuze e Guattari (1992) é uma forma ou uma força que atua e age, é afetivo e expressa o conteúdo de suas idéias. (Livro: Deleuze: uma vida filosófica. Rio de Janeiro Editora 34. Org. por Eric Alliez). Para Deleuze, a filosofia é a arte de inventar conceitos e “toda criação é singular e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade” (Livro: O que é a filosofia? 1992; p.15).

tantos, pois chega um momento em que não se sabe mais onde começam os nossos e onde entram os dos outros, assim como um rizoma¹⁴.

Tecitura de fios entendidos como singularidades nas relações que se assemelharam a rizomas espalhados por todos os lugares, expressando a dinâmica da vida do estar sendo professora ainda estando aluna. Vidas de alunas/professoras e professoras/alunas que se moveram criativamente multiplicando idéias, desejos e saberes. E, as alunas/professoras foram, desde o início, fiandeiras e tecelãs, pois teceram com fios urdidos e tramados lentamente, ora de modo solitário, ora de modo coletivo.

Muitas e diferentes fiandeiras/tecelãs se agregaram às conversações durante o processo desta tecitura. Umas entraram à medida que outras saíram, e a cada semestre, novos grupos se constituíam. Foi preciso cardar, fiar e tecer, algumas vezes solitariamente, noutras na companhia das protagonistas desta investigação: alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs. No início a procura foi por algo que pudesse associar ao movimento reflexivo feito, tendo em vista que o foco era a própria prática e, então, surgiu a figura da lã em seu estado natural, bruto, ainda algodão, linho ou fibra. Ali estava a metáfora para a escritura da tese, que contaria a trajetória de diferentes professoras/alunas, fiandeiras/tecelãs, afetadas e marcadas não só por suas memórias, mas também, pelo esquecimento, ou seja, pelo novo que implica o esquecimento.

Desta forma, todas cardaram e fiaram com vagar e cuidado, no sentido

¹⁴ 'O rizoma, assim como a Internet, é a coisa conectada a qualquer instante, em qualquer lugar, em todas as línguas, segundo a criatividade de uma gramática das invenções: política primordial da pedagogia rizomática, mas também a sua força nômade' (LINS, 2006).

de obter os fios¹⁵ que seriam enrolados em diferentes novelos para, posteriormente, serem urdidos e tramados numa tecitura atravessada por passagens de vida das próprias protagonistas.



O movimento de cardar e urdir em tempos e espaços distintos impulsionou uma (re)visita às diferentes trajetórias, a separação de diferentes fios, a tecitura gradativa e em movimentos reflexivos necessários a quem pesquisa a própria prática. Neste sentido, as palavras estiveram presentes como fios, fios urdidos e tramados com encanto e magia, fios que além de idéias e experiências teceram acontecimentos. Palavras-fios de fatos passados narrados no presente, acontecimentos, e não uma lista de fatos. O que nos passa quando compreendemos algo é uma pergunta que não quer calar, que nos impulsiona o todo momento a pensarmos nos acontecimentos como aquilo que toca, transforma, atravessa e é atravessado por múltiplas práticas de significação, traduzidas por Foucault (1999) em palavras,

[...] em modos de ser da linguagem, todo o rastro da história que as palavras fazem luzir no instante em que são pronunciadas e, talvez, até num tempo mais imperceptível ainda, só me são dados ao longo da tênue cadeia de meu pensamento falante (p.165).

¹⁵ Conjunto de fibras que se unem através de um processo denominado fiação.

Pensamento falante como atravessamento de discursos como práticas que produzem determinados modos de ser e estar aluna e professora. Pensamento como sentidos que muitas vezes não conseguimos compreender. São experiências que acontecem e contribuem para que nos tornemos aquilo que estamos sendo. Entre as diversas passagens de fios tramados à urdidura esteve o da necessidade de conversar comigo mesma, no sentido de remontar lembranças dos tempos vividos na escola pública e as relações que se estabeleceram entre diferentes crianças. Estas lembranças referem-se às experiências escolares vividas que deram início ao processo de cardar e fiar em que, mesmo sem muita problematização, produziu os primeiros dos muitos fios a serem urdidados e tramados.



Lã em estado bruto



Lã sendo cardada



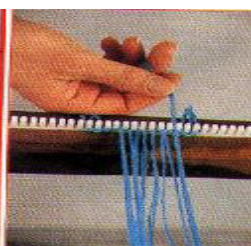
Lã cardada para ser fiada



Roca de fiar



Novelos de lã após fiação



Fios presos à Urdidura



Urdidura



Navete com a lã para tramar



Tear



Tecido após a tecitura

As coisas que nos acontecem também nos impulsionaram a cardar, fiar, urdir e tramar cada vez mais. No caso desta tecitura, estes fios estiveram presentes desde o início de meu trabalho como professora da Prática de Ensino: estágio supervisionado. Fios que se transformaram em diferentes tecidos nesta trajetória de mulheres, mães, trabalhadoras, companheiras, amigas, filhas, alunas, professoras, fiandeiras, tecelãs, enfim, NÓS (elas e eu). Hoje tenho certeza que, de algum modo, estes acontecimentos afetaram-nos, colaborando para que nos tornássemos o que somos. No meu caso, particularmente, numa pessoa inquieta e curiosa em relação a estar sendo aluna e simultaneamente professora. Adjetivei este movimento como agonístico¹⁶, pois foi inquieto e, mesmo na sua inquietude impulsionou a tecitura desta tese (num movimento também agonístico) que nunca deixou de ter um pouco da magia de cada dia.

Esta inquietude e esta agonística de viver com intensidade, comprometimento e alegria os desafios, nem sempre trouxeram somente alegrias. Muitas vezes a tristeza e as frustrações estiveram presentes durante a tecitura, mas aí a escrita ajudou a lembrar muitos fatos da vida e os registros dos diferentes períodos desta trajetória trouxeram à lembrança, diferentes movimentos e envolvimento com a educação. Enfim, marcados por uma invenção que nomeia arbitrariamente, assumindo um lugar que outorga e julga, que nomeia certos lugares, atitudes e indivíduos como normais, corretos, educados e, outros não.

¹⁶ Agonístico no sentido nietzscheano refere-se a agonia, luta, ânsia, angústia para executar algo. Uma relação agonística para Francisco Ortega é uma relação livre, de incitação recíproca e não de submissão ao outro (Livro: "Retratos de Foucault", org. Portocarrero e Branco, 2000).

Como alguém que pesquisa a própria prática, estive envolvida com fios urdidos e tramados no tear dos pensamentos, num movimento de tecitura permanente. A memória¹⁷ ajudou na busca dos fios (des)enrolados ao longo desta trajetória, fios que foram urdidos e tramados, tecidos que foram desmanchados e refeitos e outros que ficaram por terminar. Cada nova trama trouxe percepções da escola, da educação e do ser professora, principalmente em momentos de crise como atravessamos no Brasil em que temos, ainda, em torno de 16 milhões¹⁸ de analfabetos e um índice de educadores adoecidos ou em processo de adoecimento que cresce a cada dia.

Os resultados se assemelham muito nas diferentes regiões do país, tendo em vista as carências existentes em todos os aspectos, desde a formação inicial dos professores, passando pela formação continuada e permanente. Sem falar nos problemas como a evasão escolar, a falta de clareza quanto à metodologia e didática dos professores, o que acaba por inibir a capacidade e o desejo de aprender dos alunos, assim como, sua vontade de estar na escola.

Enfim, essa tecitura envolveu diferentes fios que afetaram de modos distintos as alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, assim como eu própria me afetei por atravessamentos importantes nessa trajetória. Um exemplo é o meu ingresso no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998 – 2000), em que me deparei com uma meada de lã a ser

¹⁷ Memória utilizada aqui como um elemento que compõe aquilo que Deleuze chama de cultura. A memória, a sensibilidade e o pensamento, compõem o movimento de aprender denominado cultura (Livro: 'Imagens do outro', org. Larrosa e Lara, 1998, p. 7).

¹⁸ Dados obtidos junto ao site do INEP/Censo/2005.

aberta, cardada e fiada. Este fato possibilitou uma relação com outra urdidura e outras tramas, pois foi um momento importante nesta trajetória de fiandeira/tecelã de pensamentos e acontecimentos vividos. Fui afetada por diferentes teorias e práticas, assim como foi possível manusear diferentes novelos que me exigiram rigor na tecitura, mas também me permitiram pensar e escrever com amorosidade. Este foi um aspecto que me fez pensar a amizade e seus atravessamentos nas relações entre quem ensina e aprende, como ela se faz presente entre quem está sendo aluna e professora, pratica e teoriza, cria e registra, inventa e vive, enfim, é vida.

Nessa perspectiva fui fiandeira ao pegar o fardo, abrir a lã, cardar, fiar e enrolar os novelos que, mais adiante serviram como ferramentas na tecitura desta tese. Depois de viver a experiência de ser fiandeira exploradora de acontecimentos e atravessamentos em toda sua intensidade, desloquei-me deste lugar de *fiandeira* para o de *tecelã*, aquela que tece, inicia pela urdidura prendendo os fios ao tear, para logo tramá-los, ora por cima, ora por baixo, criando e inventando outros modos de tecer. Rupturas aconteceram ao longo deste processo e fomos tecemos e vivendo intensamente esta experiência e acontecimentos.

Assim, aconteceram as aproximações, pois busquei em Foucault e em outros autores, fios enrolados e emaranhados, na tentativa de desenrolá-los com calma e responsabilidade, algo que esse autor refere como função de um intelectual, pois para ele:

A função de um intelectual não é dizer aos outros, o que eles devem fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização [na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual], participar da formação de uma vontade política [na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar] (Foucault, 2004, p.249).

Pensar como intelectual e dizer que a calma esteve presente durante todo o processo seria uma inverdade, mas afirmo que foi uma experiência assumida com muita responsabilidade. Refletimos a respeito dos acontecimentos, pensamos a respeito do como e para que assumimos determinadas verdades. (Re)vimos regras estabelecidas e fomos fiandeiras/tecelãs quando necessário. Fizemos isso com uma vontade política e curiosa para saber como sairíamos desse lugar de 'conforto'. Estivemos curiosas para saber como poderíamos ser de outro modo, e não apenas para tentar responder o que deveria ser diferente, afinal muitas estavam sendo professoras/tecelãs.

Assim, acompanhar e analisar a experiência de *deslugarização* das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs foi o objeto central desta tese. Por isso afirmo que inicialmente fui fiandeira, pois cardei e fiei a lã, ou seja, parti de minha própria trajetória, de minhas próprias experiências, para em seguida assumir a tarefa de ser *tecelã*, pois urdi e tramei os fios que deram origem a esta tese. Trabalhei com as práticas discursivas das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, procurei as formações discursivas, as regularidades, os regimes de verdade. Analisei como tudo isso produziu essas mulheres e como

elas produziram o outro pelos seus discursos, através de regimes de verdade inventados por elas e pelo próprio contexto. Tudo isso para desenvolver e compreender o conceito de *deslugarização*. Agora é chegado o momento de tornar a tese pública, portanto, convido a todos que desejarem lê-la, que façam suas observações, interlocuções, ou seja, conversem com ela, com suas fiandeiras/tecelãs, utilizando lentes de autores e suas obras, pois este trabalho já foi escrito, mas precisa ainda ser lido.

Lido em *intensidade*, como afirmou Deleuze (1992), lido com os outros sentidos, com o ouvido, com as mãos, pelas cores, texturas, espessuras, como experimentações e acontecimentos. Como um modo amoroso de escrever e de ler. Assim, ao ler e escrever, tecer e destecer, lembrei das palavras de Larrosa (1998, p.183) que dizem que os textos,

[...] entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito. Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever

Meu desejo foi e continua o mesmo: que cada leitor desta tese, assumasse como uma fiandeira/tecelã, faça suas leituras e escrituras com seus próprios fios, pois isto é re-escrever e escrever *de novo* e, ainda, *de novo escrever!*

1.1 A TESE

As teses são todas maravilhosas. Em tese. Você acompanha uma pessoa meses, anos, séculos, defendendo uma tese. Palpitantes assuntos. Tem tese que não acaba nunca, que acompanha o elemento para a velhice. Tem até teses pós-morte. O mais interessante na tese é que, quando nos contam, são maravilhosas, intrigantes. A gente fica curiosa, acompanha o sofrimento do autor, anos a fio. Aí ele publica, te dá uma cópia e é sempre - sempre - uma decepção. Em tese. Impossível ler uma tese de cabo a rabo.

MARIO PRATA

7 de outubro de 1998 - CADERNO 2 <http://natalnet.dca.ufrn.br>

Talvez pela trajetória percorrida, pelas histórias vividas e pelas experiências acontecidas, decidi por uma tese, que desenvolveria um tema, aprofundaria o mesmo, e escreveria a respeito dele. Pode ser que nem todas as pessoas tenham desejo de ler esta tese, nem queiram 'ouvi-la', ou mesmo assistir a sua defesa, tenham sensibilidade para perceber o sentido para quem a fez, isto é, mesmo correndo este risco, o fato é que preciso apresentá-la como conclusão de um ciclo que se iniciou em 1998, quando ingressei no curso de Mestrado nesta mesma Instituição de Ensino Superior, a PUC/RS. Aqui me encontro novamente, na condição de aluna/professora, fiandeira/tecelã para apresentar aquilo que vem a ser a produção de minha tese.

A experiência de *estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna* envolve relações que ora capturam, ora libertam quem a vive, uma vez que esta experiência é um movimento de permanente vir a ser.

Dando continuidade a esta construção, apresento a seguir um tear. Não um tear verdadeiro, mas um tear 'da vida' que se relaciona com a vida "como um tear"! Desejo a todos os possíveis interlocutores deste texto que tenham uma boa leitura, que sejam críticos, sugestivos, sem esquecer da amorosidade no ato de ler e do respeito às diferenças no ato de julgar.



1.2 O CARDAR E O FIAR: CONVERSÇÕES AO REDOR DO TEAR

O que escrevo nasce de meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombra. Nesse curso entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas, mas nos proporciona uma sucessão de ganhos.

Lya Luft. 2004, p.14



Antes de tecer ao redor do tear foi preciso obter os fios, e para obtê-los foi necessário cardar e fiar a lã, tarefa que exigiu diferentes movimentos, ora conhecidos, ora inusitados, mas que permitiram refletir a respeito dos deslocamentos ocorridos ao longo das últimas décadas no campo das chamadas ciências sociais e humanas. Deste modo apresenta-se uma breve retomada da trajetória da pesquisa no Brasil, tendo em vista que encontramos muitos vestígios nas práticas investigativas atuais. Este fato, segundo Murilo

César Ramos¹⁹ tornou-se mais evidente por volta de 1930, quando a pesquisa no campo das ciências humanas e sociais se firmou com mais consistência. Para o autor, esse foi o período em que a qualidade das pesquisas se definiu e foi reconhecida a partir das teorias que as amparavam, portanto, se as escolhas teóricas estivessem em consonância com o pensamento da *comunidade científica* da época, provavelmente os resultados seriam reconhecidos pela mesma.

Ainda para Murilo César Ramos, as conseqüências e dificuldades das sociedades macroeconômicas atuais decorrem desse período, em que a prioridade estava diretamente relacionada à supervalorização do capital, achatando os investimentos no campo das pesquisas e da produção. É importante ressaltar que a influência brasileira, na produção científica dessa época, foi basicamente européia e norte-americana.

O desenvolvimento científico e tecnológico da Educação Superior no Brasil na década de trinta foi marcado por duas grandes correntes: uma preocupada com a aplicação dos princípios científicos e com a obtenção de resultados em curto prazo; outra, preocupada com o papel cultural da produção científica e acadêmica. Não é necessário muito esforço para verificar que ainda hoje há esta dicotomia em algumas áreas específicas da pesquisa, o que serve apenas para aumentar e fomentar um clima de disputa e competitividade entre diferentes pesquisadores e instituições.

¹⁹ Professor da Faculdade de Comunicação da UnB. Entrevista realizada por Luiz Alberto de Farias.

Segundo dados²⁰ do INEP²¹ há no Brasil, atualmente, em torno de 300 mil pesquisadores que trabalham em diferentes áreas do conhecimento, desde a *iniciação científica e tecnológica*, até pesquisas que utilizam recursos e *bolsas produtividade e de agências fomentadoras*. São aproximadamente 13 mil grupos que trabalham em mais de 45000 linhas de pesquisas vinculadas a mais de 400 Instituições de Ensino Superior. O Brasil ocupa, hoje, lugar de destaque entre os países que mais investem em pesquisa. Entretanto, se por um lado constata-se positivamente o investimento na produção do conhecimento, por outro, coloca-se como exigência a construção de uma reflexão a respeito das contribuições dessas produções, especificamente no campo educacional para, efetivamente, inovar e qualificar essas pesquisas. Neste sentido, tomando a experiência vivida, de quase três décadas junto à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde o lugar de educadora do Ensino Fundamental até o de assessora pedagógica responsável pela criação e implementação de políticas públicas educacionais, tenho observado os resultados das pesquisas no campo educacional e percebido que elas pouco têm contribuído para o enfrentamento de questões que atravessam a prática educativa cotidiana, tais como: a repetência, a exclusão social e cultural, a evasão, os processos de ensino e aprendizagem e a avaliação, entre outros. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes a uma pesquisa intitulada *Síntese dos Indicadores Sociais*, é possível perceber que, ao longo dos tempos, o índice de analfabetismo no

²⁰ Informação verbal: os dados apresentados como exemplo neste texto foram trazidos pela Dr^a Iara de Moraes Xavier (Coordenadora Geral de Avaliação Institucional e das Condições de Oferta) e pelo Dr. Amir Limana (Coordenador Geral de Estatísticas da Educação Superior), ambos membros do INEP, quando estiveram em Canoas, participando como palestrantes no Encontro Regional de Avaliação Institucional, no qual proferiram palestras a respeito do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em outubro de 2005.

²¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

Brasil vem diminuindo. Em 2002 havia 14,6 milhões de analfabetos, o equivalente a 11,8% da população de 15 anos ou mais. Se compararmos com o índice de dez anos atrás (1992), veremos que ele era de 17,2%. Em 2005 caiu ainda mais, alcançando 6,65%, embora a média de escolaridade da população fosse inferior a oito anos, e que deste total, 12% não completasse a 4ª série do Ensino Fundamental. Apenas 6% da população brasileira teve acesso à Educação Superior em 2005, e 19% não trabalhou nem estudou. Estes dados, além de ilustrativos, cumprem a função de trazer à visibilidade problemas sérios que datam de longo tempo e que têm a ver com o movimento inicial desta tecitura, ou seja, o processo de cardar e fiar de cada aluna/professora, pois elas trazem consigo novelos com diferentes fios a serem amarrados na urdidura inicial.

Retornando aos dados da entrevista do professor Murilo César Ramos, mencionada anteriormente, desde a década de 60, muitas concepções e orientações surgiram em torno da pesquisa. Nesse período a tarefa do pesquisador era dizer se fazia ou não pesquisa e, nas décadas seguintes saber se o pesquisador pesquisava já não era suficiente, precisava-se saber o quanto ele produzia. Mais adiante outro elemento agregou-se à discussão, além de saber se o pesquisador fazia ou não pesquisa, e o quanto ele pesquisava e publicava, era preciso saber *o quê* e *para quê*, efetivamente, cada um pesquisava, além de saber qual o benefício público dessas pesquisas.

Um outro autor, ao falar de ciência e conhecimento, tem afirmado que produzir ciência e conhecimento, não significa andar em solo firme e seguro,

pelo contrário, é pensar num vazio, mas num vazio que pode ser povoado de possibilidades e necessidades, pois segundo ele, só não podemos uma coisa: Asfixiar! (Larrosa, 1998).

Pensar nos deslocamentos ocorridos no cenário da pesquisa brasileira, nas últimas décadas, a partir do senso-comum é tão relevante quanto analisar os dados oficiais obtidos em pesquisas feitas por órgãos institucionais, pois o cruzamento de ambos, possibilita a produção de outros/novos conhecimentos. O movimento de retomar alguns aspectos referentes ao cenário da pesquisa no Brasil, que metaforicamente relatei ao processo de *cardar a lã*, objetivou explicitar o lugar no qual me coloco como pesquisadora neste trabalho. A intenção foi chegar ao final com certezas provisórias, já não sendo mais a mesma que fui quando iniciei, mas uma mesma já diferente, com outros pensamentos. Creio na mudança e na transformação, creio nas múltiplas maneiras de olharmos as mesmas coisas, pois mesmo se olharmos de um mesmo lugar, jamais enxergaremos da mesma forma, pois as lentes com as quais cada um olha são diferentes, pertencem a pessoas diferentes, que trazem em si experiências únicas, acontecimentos que se passam de maneira singular com cada uma, até porque as coisas não têm uma essência em si mesmas, sendo esta uma ficção produzida na e pela modernidade.

Assim, se deu a tecitura desta tese, na fluidez das idéias, no cardar e fiar a lã em estado bruto, no enrolar os fios obtidos ao fiar, na feitura dos novelos, na capacidade criativa e criadora dos pesquisadores, na possibilidade do diálogo, da crítica e da conversação, na amarração rigorosa dos fios à urdidura.

Costa (2002), ao refletir a respeito da pesquisa, nos diz que nenhum trabalho de investigação pode prescindir de rigor metodológico, embora cada pesquisador possa inventar um caminho próprio. Toda a pesquisa busca atingir *qualidade e relevância*. A qualidade refere-se à profundidade e abrangência da pesquisa, e a relevância se refere à aplicabilidade e importância da mesma para a sociedade. Sem pretender assumir estes dois aspectos como únicos, trabalhei-os pela periferia, já que a tese defendida aqui foi que *a experiência da prática de ensino deslugariza aqueles e aquelas que estão se fazendo professoras ainda estando alunas*. Desta forma, na continuidade da tecitura, outros fios se tramaram à urdidura para formar um tecido, resultado sempre provisório no campo da investigação educacional.

PARTE II - FIOS DE UMA MESMA TECITURA

Olê, mulhé rendeira, Olê mulhé renda, tu me ensina a fazer renda, eu te ensino a namorá. Olê, mulher rendeira, Olê mulhé rendá, tu me ensina a fazer renda, Eu te ensino a namorá.

Demônios da Garoa

Nesta segunda parte, após ter trabalhado os sentidos do tear e das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, as etapas de uma tecitura e alguns conceitos, de ter partilhado o objetivo desta tese, contado a respeito da trajetória de uma fiandeira/tecelã, de explicitar os deslocamentos ocorridos no cenário das pesquisas no Brasil, a idéia foi apresentar outros conceitos, como os de fio e tecitura para, em seguida, explicitar o lócus desta investigação, quem foram as fiandeiras/tecelãs que comigo construíram esta tese, como aconteceu o trabalho na disciplina de Prática de Ensino no curso de Pedagogia do UNILASALLE e qual o caminho metodológico trilhado nesta investigação.

Ratifico a afirmação de Costa (2002) feita ao final do capítulo anterior, pois um trabalho investigativo, seja ele qual for não deve prescindir de rigor metodológico o que, neste caso, se deu desde o momento em que cardei, fiei e enrolei os fios com os quais teci. A liberdade de expressão e a inventividade foram fatores indispensáveis a quem pesquisou e foi comprometido com a produção de conhecimentos. Assim, nesta pesquisa

explorei caminhos e modos próprios de tecer, desde a escolha do tema até a explicitação do lócus da pesquisa, do cenário e dos atores/autores escolhidos para dialogar.

Diante do tear dos pensamentos, o desejo de que este trabalho pudesse ser útil na e para a educação, especificamente para os que trabalham com a disciplina de Prática de Ensino: estágio supervisionado, sempre esteve presente. Este foi o sentido da escrita, das tramas, das rodas de conversação das *alunas/professora*, *fiandeiras/tecelãs*, e dos diferentes modos de conversar que possibilitaram a experiência e o acontecimento da escrita e do registro. Foi um outro modo de fazer pesquisa, mas uma pesquisa sempre comprometida com os acontecimentos, com os desafios cotidianos colocados diariamente diante de nós, com as incertezas desestabilizadoras, mas desencadeadoras de outras descobertas no campo da ciência e da tecnologia. Foram movimentos de construções e desconstruções necessários e prudentes, em que os resultados foram tomando forma à medida que as tramas foram se materializando.

Esta investigação procurou olhar de diferentes lugares, do lugar de quem pensa, reflete, troca, estuda e registra, sabendo que faz parte de uma rede e que se produz nesta máquina semelhante (ou não) a um tear, que pode apenas repetir o igual, mas que também pode repetir a diferença, pode abrir espaços e fluxos de criatividade e criação, *nós de nós*. Para Pellanda (2000) os *nós*, são sempre conexões, algo que une e liga, que dá a liga. Assim, a autora afirma que:

Cada um de nós, como um *nó*, como um microcosmo, como uma rede de redes dentro de uma rede maior, pode expressar-se se potencializando ao máximo, praticando sua autoria, sua auto-criação, potencializando a rede ampliada e, com isso, contribuindo para uma nova cultura [...]. Para que se consiga realmente esta cultura, que nossa luta não seja, uma vez mais, feita de palavras vazias, abstrações ou formalismos, precisamos nos colocar por inteiro juntando as partes amputadas pela fragmentação da modernidade. (Folha de São Paulo, 06/04/2000).

Assim como disse Lya Luft, afirmando que o que ela escreve sai de seu próprio pensamento, composto de pontos luminosos e de zonas de sombra, o meu pensamento nesta tecitura também esteve voltado para um movimento que ora juntou, ora criou fragmentos, em momentos que ora foram de luz, ora de sombras, mas que sempre estiverem a se deslugarizar.

2. CONVERSÇÕES: EXPLICITANDO O LÓCUS DA PESQUISA

Cansada de esperar que Teseu retorne do labirinto, cansada de espreitar por seu passo igual e de reconhecer seu rosto entre todas as sombras que passam, Ariadne acaba se enforcando. No fio amorosamente trançado da identidade, da memória e do reconhecimento, seu corpo, absorto em seus pensamentos, gira sobre si. No entanto, Teseu, amarra rompida, não retorna.

Foucault, 2000

Definir onde e o quê investigar não é tarefa simples a quem pesquisa, pois exige clareza e pertinência quanto ao tema, assim como a viabilização para efetivá-la, caso contrário, torna-se difícil para um pesquisador delinear o *estado da arte*²², a paisagem da pesquisa.

No caso específico desta pesquisa, a definição do *lócus* deu-se pela minha experiência de estar sendo professora ainda estando aluna. Inicialmente da Educação Básica e, posteriormente, do Ensino Superior, em que fui me inventando a cada semestre trabalhado na disciplina de *Prática de Ensino* no curso de *Pedagogia* do UNILASALLE²³, assim como inventei diferentes modos de trabalhar com as alunas. Mesmo ao repetir determinadas propostas, atividades e conteúdos, sempre houve fissuras, pois a cada semestre tratei

²² Estado da arte está sendo usado aqui neste texto como o momento em que o pesquisador faz um levantamento do tema de pesquisa, como andam as produções a esse respeito, quais autores têm trabalhado com o tema e conceitos que ele pretende desenvolver ou recriar, enfim, significa o momento inicial em que o pesquisador está tomando intimidade com o campo a ser investigado para fazer um mapa que aqui se traduz por essa expressão.

²³ Centro Universitário La Salle, Instituição de Ensino Superior localizada em Canoas/RS, local em que desempenho a função de docente do curso de Pedagogia (graduação) e atuo na função de Coordenadora da Avaliação Institucional (CPA), desde 1999.

com diferentes grupos, que não foram os mesmos e, nem eu, a mesma professora.

Apresento a seguir a trajetória da disciplina de Prática de Ensino, parte integrante do currículo do curso de Pedagogia no UNILASALLE, que também faz parte do lócus desta pesquisa.

2.1 CONVERSANDO E ENROLANDO FIOS QUE FALAM DE UMA TRAJETÓRIA: A PRÁTICA DE ENSINO NO UNILASALLE

Toda ação *nos* leva e *nos* elabora adiante, ela tece a nossa vestimenta colorida. Toda ação é livre, mas a vestimenta é necessária. Nossa *vivência* – essa é a nossa vestimenta.

Nietzsche, 2004

Os relatos que contam a trajetória da disciplina de Prática de Ensino em anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam o lócus desta pesquisa. Referem-se ao trabalho que venho desenvolvendo desde 1999 na disciplina de Prática de Ensino, no curso de Pedagogia do UNILASALLE. No sentido de melhor definir o cenário desta pesquisa, recortei um período específico do trabalho realizado, que foi do segundo semestre de 2002 até o primeiro de 2006. Este recorte objetivou limitar o lócus da investigação e potencializar a análise. Os relatos enrolaram diferentes fios, entre eles os que contaram como a disciplina de Prática de Ensino foi organizada no curso de Pedagogia do UNILASALLE, e outros que indicaram os deslocamentos ocorridos durante o trabalho na disciplina e como eles aconteceram. Estes relatos ajudaram a pensar a Prática de Ensino como um dispositivo²⁴ de legitimação curricular e, ao mesmo tempo, capazes de inventar e criar diferentes modos de organização

²⁴ Para Foucault, dispositivo é o conjunto de práticas discursivas e não discursivas, tais como, instituições, organizações arquitetônicas, leis, discursos, enunciados científicos, regulamentos, [...] (Foucault,2001).

do trabalho na referida disciplina. O artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais²⁵, aprovadas em 15 de maio de 2006, afirma que os cursos de Pedagogia:

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ao relacionar essa discussão à disciplina de Prática de Ensino me questionei: *o que uma coisa tem a ver com a outra?* Percebi, então, que nesta tecitura a relação se estabeleceu na medida em que ela se transformara num *dispositivo legal*, pois estava deliberada como disciplina obrigatória na grade curricular dos cursos de graduação em Pedagogia. Portanto, deveria ser trabalhada de modo a atender a demanda explicitada no referido artigo das DCNs, ou seja, a *formação inicial* para quem pretendesse trabalhar em *Educação Infantil, em anos iniciais do Ensino Fundamental [...], em área de serviços e apoio escolar [...]* e em *outras áreas que exigissem conhecimentos pedagógicos*. Minha tarefa, a partir daí, foi pensar e organizar um trabalho nesta disciplina, para além da simples obrigatoriedade que fazia dela um dispositivo legal, pensar um trabalho de criação, invenção e experimentação. Essa relação se assemelhou àquilo que Rancière (2004) chamou de *embrutecimento e emancipação* em sua obra 'O Mestre Ignorante'. O autor trouxe a discussão da possibilidade de nos constituirmos mestres ignorantes, mestres emancipadores, na perspectiva de que podemos ensinar aquilo que não sabemos se nos colocarmos juntos para aprendermos com os alunos.

²⁵ Daqui para diante utilizarei DCNs quando fizer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, como na perspectiva de Rancière, as fiandeiras/tecelãs desta pesquisa viveram experiências de estarem sendo professoras ainda estando alunas, em busca daquilo que legalmente as habilitaria como 'professoras preparadas', legalmente, para atuarem nos variados níveis, modalidades e instituições de ensino. Isto expressa que a Prática de Ensino, como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Pedagogia, tornou-se um dispositivo que a legitimou no currículo, mesmo para aquelas alunas que já eram professoras, pois sem cursá-la, elas não teriam a autorização, o 'passaporte' para o efetivo exercício da docência, independente de serem ou não capazes, de terem ou não habilidade, desejo e competência para tal atividade.

Na trama dos fios foi possível perceber que embora a composição curricular destes cursos tenha permanecido inalterada pelo menos por 30 anos, a nova lei regulou o processo do curso, conseqüentemente, definindo sua organização curricular. Diante disto, questionei-me em relação ao lócus desta pesquisa para compreender os deslocamentos ocorridos no currículo do curso de Pedagogia do UNILASALLE, como a Prática de Ensino tinha se configurado nos diferentes cenários, já que a escola, assim como a conhecemos hoje, bem como as instituições de ensino superior, com as características também conhecidas, já existem há bastante tempo, com esta mesma estrutura, de um professor que ensina a grupos de alunos que devem aprender, com exercícios, argüições, práticas disciplinares, avaliativas e regulatórias.

Desde que a escola existe funciona com esta estrutura, desde sempre, pouca coisa efetivamente se modificou, muito embora as teorias tenham

avançado, as reformas tenham se efetivado em muitos países, estados e municípios e diferentes propostas continuem sendo colocadas em prática. O trabalho de sala de aula, o trabalho dos professores e dos alunos ainda se assemelha muito aos de tempos atrás. Basta olhar para o trabalho realizado em grande parte das escolas brasileiras de Educação Básica, públicas ou privadas, para os currículos e o próprio trabalho das Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação de educadores, que veremos deslocamentos muito pontuais. Os romances com os quais teci objetivaram (des)enrolar fios que contribuíram para a tecitura do trabalho desenvolvido na disciplina de Prática de Ensino, em que a experiência do ser *estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna* envolveu relações de captura e liberdade entre quem tece, num processo que nomeei deslugarização. *Deslugarização* como conceito de algo que se deslugariza, sai do lugar e a ele pode retornar, mas neste retorno, quando volta a se lugarizar, já não é do mesmo modo, uma vez que a experiência de *estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna* é singular.

Os romances (des)enrolaram fios diferentes, fios que para Deleuze (1992) e Rancière (2004) tecem concepções e conceitos para falar do professor profeta e do professor embrutecedor²⁶ e, ao mesmo tempo, do militante e emancipador²⁷. Segundo Rancière (2004, p. 162 -163) nós,

²⁶ Professor embrutecedor, na concepção de Rancière (2004), é aquele que não se coloca junto ao aluno para pensar e produzir, mas se antecipa em explicações, tal como um mestre explicador que tem sempre a desigualdade como ponto de partida. Para este autor, explicar algo a alguém é demonstrar que o sujeito não pode aprender por si só.

²⁷ Para Rancière (2004), o mestre emancipador é aquele que trabalha com o desejo e a contingência da situação, confiando na capacidade intelectual de cada ser humano, fazendo com que o aluno seja forçado a usar a sua inteligência. E como ele mesmo diz: “Quem ensina sem emancipar, embrutece” (p.37).

[...] sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social. Quem diz ordem, diz hierarquização. A hierarquização supõe explicação, ficção distributiva, justificadora, de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência. O cotidiano do trabalho explicador não é mais do que a menor expressão de uma explicação dominante que caracteriza uma sociedade.

O autor faz esta afirmação referindo-se ao círculo progressista, ao embrutecimento que se naturalizou entre nós, educadores e educadoras que cada vez mais, nos tornamos sensíveis a ele e, assim, justificamos com teorias, correntes pedagógicas, filosóficas e metodológicas, aquilo que queremos defender, provar, fazer circular como verdade, mesmo que temporária. Esta experiência foi algo presente na vida das alunas e da professora (nas vivências, nos acontecimentos cotidianos que se transformaram em experiências). Numa vida carregada de desafios, principalmente para quem vive experiências cotidianas nos diferentes sistemas educativos. Mesmo com a possibilidade do embrutecimento, os modelos são questionados a todo o momento, deslocando o eixo educativo da retrospectiva para a prospecção, em que a memória do passado dá espaço às narrativas do futuro e, tudo isto tem levado a uma permanente urgência de reinvenção de outras possibilidades. Na urgência, continuamos em busca de outras práticas, querendo transformar e acompanhar essa compressão espaço-temporal que nós mesmos fabricamos na ânsia permanente pelo novo, descartável, pela emergência e pela novidade. Mesmo nesta lógica, aparentemente diferente, muitas vezes continuamos a pensar da mesma forma, pois esperamos efeitos mágicos, rápidos, pensamos em práticas que nos sirvam de guias, roteiros para outros modos de *aprender e ensinar*, que sejam espaços de elaboração para outras problematizações que considerem os desejos e vontades de quem está sendo professora e aluna.

Nesta investigação defendo o conceito de deslugarização impulsionada pela vontade de analisar as relações entre quem ensina e aprende praticando, como acontece a *deslugarização* com estas professoras que ainda estão sendo alunas na experiência da Prática de Ensino. Experiência esta, que contribui para a formação tanto de mestres *explicadores* como *emancipadores* ou, ainda, um e outro ao mesmo tempo. Experiências feitas em movimentos *agonísticos* ou não, estabelecidos como modos de vida que libertam e regulam concomitantemente, manifestando-se nas leis e normas das políticas educacionais e institucionais que dizem respeito à disciplina de Prática de Ensino: estágio supervisionado como um dispositivo legal que enrola e desenrola diferentes fios nas experiências vividas pelas alunas durante o período do estágio.

A seguir apresento a produção feita junto ao tear de meus pensamentos em que cardei, fiei, urdi, tramei, entrelacei e criei. Tratei de fios mais familiares da tecitura, fios (des)enrolados com cuidado para sentir sua textura, observar as cores e os desenhos, fios que explicitaram o modo como a disciplina de Prática de Ensino: estágio supervisionado do curso de Pedagogia do UNILASALLE se organizou ao longo deste período. Foi tramado um fio que deu um colorido especial à tecitura, para que os interlocutores deste texto pudessem imaginar como surgiu a disciplina no cenário desta narrativa.

O curso de Pedagogia do UNILASALLE iniciou em 1976, mas a disciplina de Prática de Ensino-estágio supervisionado só integrou a grade curricular, pela primeira vez, em 1980, denominando-se 'Prática de Ensino de

primeiro e segundo graus'. Era uma disciplina de oito créditos com uma carga horária de 120 horas distribuídas equitativamente entre aulas presenciais e prática docente. Os documentos²⁸ pesquisados mostraram-me que no ano de 1980 a turma do primeiro semestre teve 21 alunos e a do segundo 30, com um único professor orientador que acompanhava o estágio. Em 1981 houve apenas uma turma desta disciplina no primeiro semestre, com 18 alunas, sendo que no segundo semestre esta mesma turma teve a disciplina de 'Prática de Supervisão', que iniciou as habilitações específicas (Supervisão e Orientação Escolar). A partir de 1982 até 1998, houve sempre duas turmas na disciplina de 'Prática de Ensino de primeiro e segundo graus', uma em cada semestre do ano, com aproximadamente 30 alunas em cada uma. Durante este tempo todo ocorreu apenas uma troca de professora. Até o ano de 1998 aconteceram *seis mudanças curriculares* no curso de Pedagogia do UNILASALLE. Embora o nome da disciplina tenha permanecido sempre o mesmo, o currículo do curso sofreu modificações, assim como a concepção de prática docente e estágio supervisionado, pois ora acontecia apenas nos anos e séries iniciais, do então primeiro grau, ora ocorria nas matérias pedagógicas do segundo grau (Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação, Didática e Metodologia do Ensino). Em 1999 a disciplina passou a se chamar 'Prática de Ensino-estágio supervisionado', mantendo a diversidade de alternativas nos modos de realizá-lo. Algumas alunas realizavam o estágio em escolas de Ensino Fundamental em séries e anos iniciais, outras faziam em Educação de Jovens e Adultos nas etapas iniciais, outras ainda, em Oficinas com alunas do

²⁸ Os documentos referidos são as Atas Finais desde 1980, os Cadernos de Chamada e Planos de Ensino, desde 1976, além de alguns Relatórios Finais de alunas. A análise envolveu desde a primeira turma de formandas do curso de Pedagogia do UNILASALLE. Para complementar algumas informações foram feitas entrevistas com três professoras que ministraram esta disciplina até o ano 2000.

Magistério e em Projetos Alternativos em espaços não institucionalizados. Enfim, a oferta e as possibilidades eram diversificadas.

No ano de 2001 assumi a docência nesta disciplina, que continuou com o mesmo nome, 'Prática de Ensino-estágio supervisionado', mas que no ano seguinte passou a se chamar 'Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental-estágio supervisionado'. Durante 2001, as alternativas para a realização do estágio foram as já mencionadas, o que mudou, gradativamente, a partir de 2002, pois através de uma Regulamentação Interna ficou normatizado que o estágio só poderia ocorrer em anos e séries iniciais do Ensino Fundamental. Outras alternativas deixaram de ser possíveis. Este fato gerou muito desconforto entre as alunas, pois elas conheciam e já haviam se acostumado às possibilidades anteriores, inclusive muitas se organizavam previamente para a realização da prática docente nos diversos espaços até então possíveis. Várias delas faziam contatos prévios com as escolas, elaboravam pré-projetos de trabalho, contatavam com outras entidades em que pretendiam fazer o estágio. Para as alunas foi um transtorno. A referida normatização foi como um *nó* na tecitura que impulsionou um movimento de deslugarização que exigiu uma nova postura. Convencer as alunas desta mudança foi um (des)emaranhar de muitos fios, pois os argumentos acabavam se justificando somente pela lei, pela norma e pela regra, embora isso não fosse suficiente para mobilizar as alunas diante do novo cenário. Este aspecto diz respeito aquele fio referido anteriormente que é o da Prática de Ensino como um *dispositivo legal*.

Foi necessário tempo para reorganizar a disciplina, a forma de desenvolvê-la e reinventá-la, no sentido de torná-la novamente significativa para as alunas e, também, para mim, tendo em vista que as experiências e acontecimentos vividos nas turmas de 2001 tiveram êxito, principalmente, nos espaços alternativos de docência, já que até naquele ano as alunas podiam realizar o estágio em duplas, e as que já estavam sendo professoras ainda estando alunas, podiam realizá-lo nas próprias turmas nas quais trabalhavam. Isto mudava a partir da 'Regulamentação' deliberada naquele ano. Durante um determinado período, a Prática de Ensino concentrou-se em atividades cuja docência esteve vinculada ao trabalho eminentemente de *sala de aula*. Mudar esta lógica foi um desafio, foi preciso experimentar e extrapolar a própria prática em si, refletir a respeito dela, ensinar e aprender com ela.

No sentido de ilustrar faz-se um destaque no período entre 1999/II e 2001/II, em que houve um predomínio de 78 alunas, de um universo de 124, que mesmo tendo alternativas diversificadas, optaram por realizar a prática de ensino em turmas regulares do Ensino Fundamental, enquanto que 46 realizaram a prática em outras modalidades como, Oficinas, Seminários e atividades alternativas. O recorte espaço-temporal feito nesta pesquisa exigiu uma re-visita aos conceitos de tempo e espaço.

Certeau (1994) se referiu ao *espaço* como o lugar praticado e, desta forma, afirmou que existem tantos espaços quantas forem as experiências espaciais distintas vividas (p. 202). Assim, nesta tecitura, procurei meus próprios significados e concepções, aqueles que imprimi aos conceitos de

tempo e espaço para compreender as experiências e os acontecimentos das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, assim como as minhas próprias experiências. Assim, tomei conceito de lugar não no sentido de interpretação, pois não parece ser a chave interpretativa de algo, mas lugar como o próprio acontecimento de algo.

Retornando à Prática de Ensino do UNILASALLE, as experiências e os acontecimentos passaram por outros modos de organização e orientação das alunas, em que o atendimento se deu em diferentes *tempos* e *espaços*. Individualmente, em alguns momentos, em grupos ou duplas em outros, e em grande grupo quando os objetivos eram comuns. Os atendimentos individuais foram espaços de orientações específicas em relação ao trabalho de cada aluna, o acompanhamento do processo e dos resultados que alcançavam, assim como espaços para tratar de assuntos específicos pertinentes às relações estabelecidas por estas alunas, junto às instituições em que realizavam o estágio, assim como junto aos professores e alunos envolvidos na prática. Nos encontros em grupos e duplas, tratavam-se as especificidades comuns ao trabalho desenvolvido e, nos atendimentos coletivos eram discutidas orientações gerais como a dinâmica da prática; o cronograma de atendimentos individuais, grupais, em duplas, coletivos; o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas alunas nas escolas ou instituições de realização da prática; os registros cotidianos e a elaboração dos relatórios da prática; o planejamento; a avaliação e a socialização das atividades desenvolvidas pelas alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs. Nestes encontros combinações foram feitas, informações trocadas, experiências socializadas,

produções de cada aluna analisadas e comentadas, muitos planejamentos e projetos elaborados; registros lidos e refletidos, enfim, estes foram momentos considerados pelo grupo como momentos de partilha. Ao longo desse tempo todo, outros fios juntaram-se à trama ao longo de cada semestre, alguns estiveram presentes desde o momento da cardação da lã, da fiação, até o tecido final estes foram fios que atravessaram toda a tecitura. Fios que estiveram nas mãos das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs entrelaçando-se aos dispositivos, foram fios presos à urdidura e que sustentaram esta tese.

Muitos foram os atravessamentos que aconteceram durante o trabalho de tecer junto ao tear desta pesquisa. As diferentes dinâmicas dos encontros individuais e coletivos apoiaram alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, estimulando-as ao pensamento individual e coletivo a respeito do trabalho e das relações entre prática, teoria e registro. A cumplicidade entre o praticar, ensinar e aprender impulsionou o pensamento e a invenção de diferentes modos de fazer, mesmo diante de situações semelhantes, porém sempre únicas.

Em 2002 um outro quadro se configurou em relação ao estágio curricular docente e muitas mudanças ocorreram, traduzindo avanços e retrocessos, algumas vezes ampliando possibilidades e, em outras, cortando a capacidade criativa e criadora das alunas. Nesse ano foram discutidas com maior ênfase questões referentes ao cenário educacional brasileiro, a diversidade, diferença e a necessidade de que a educação escapasse do espaço convencional da escola, para espaços alternativos, em que a docência pudesse acontecer para

além do espaço da escola e da sala de aula. Desta forma fomos inventando junto a cada turma, modos diferentes de as alunas se fazerem professoras, elas e também eu, pois a cada novo semestre as experiências envolveram diferentes modos de fazer.

Nos deslocamentos aconteceram experiências significativas que acabaram demandando uma reflexão a respeito das relações estabelecidas entre as instituições em que as alunas desenvolviam suas práticas e a própria instituição a qual estavam vinculadas, neste caso, o UNILASALLE. Exemplo disto foi a diversificação nos modos como as escolas acolhiam-me enquanto professora orientadora da prática e, os modos como recebiam e tratavam as alunas estagiárias. As experiências foram muitas, desde recepções e acolhidas com trocas a respeito do trabalho a ser desenvolvido pelas estagiárias, até situações em que eu entrava e saía das escolas, sem ao menos a equipe diretiva tomar conhecimento de quem eu era e do trabalho que as alunas desenvolviam na escola. Não foi intenção julgar a atitude das equipes diretivas no sentido de que as que não vinham recepcionar a orientadora do estágio eram mal educadas, ou que isto devesse ser uma obrigação, pelo contrário, trago este fato, justamente, pela importância do mesmo para fortalecer e estreitar os laços entre escolas e Universidade, já que ambas teriam muito a trocar e aprender uma com a outra. Outro aspecto a ser destacado é que estas alunas pertenciam a universos diversificados; algumas já eram professoras *autorizadas*, pois haviam cursado magistério, e outras, nunca haviam entrada em sala de aula, a não ser como alunas. Outras, ainda, realizavam a prática docente em suas próprias turmas, o que trazia à tona um fio específico, difícil

de tramar, já que nem sempre elas se assumiam estagiárias diante desta situação, pois, de fato, viviam a situação de *ter que ser já sendo*. Foram destacados esses detalhes cotidianos, não para denunciá-los ou criticá-los, mas para fortalecer a experiência e o exercício autocrítico que fizeram pensar os equívocos e as relações de parcerias, como fundamentais. Não apenas no estágio, mas para além dele, já que este movimento envolveu cumplicidade, responsabilidade, comprometimento e competência, já que falamos de processos educativos e pensamos a escola como espaço e tempo de construção de conhecimento, de desenvolvimento do pensamento e de produção praxiológica. Desse modo, muitos fios foram tramados.

Diante da metáfora escolhida para dar sentido à investigação, destaca-se que foi um período de enrolar e desenrolar muitos fios, de tentar muitas tramas junto à urdidura, de movimentos de subir e descer o navete da trama, pois a partir de 2002, outro modo se configurou para a realização do estágio curricular docente. Foram muitas as mudanças, por vezes parecia retrocesso, já que ao invés de ampliarem-se as possibilidades, nós (alunas e eu) sentíamos estar retornando para o interior da escola, para uma concepção de docência restrita ao território da mesma. Estávamos num momento do cenário educacional em que as discussões a respeito da diversidade, da diferença, da necessidade de assumir a educação, também em espaços alternativos, para além da escola, emergiam de todos os lados e nos angustiava ver que a lei nos empurrava para dentro da escola, como única alternativa de prática docente a ser realizada no estágio curricular docente. Assim, juntas inventamos outros modos de nos construirmos professoras, elas e eu. A cada novo semestre e a

cada nova turma, de jeitos diferentes, com experiências singulares, fomos deslugarizando-nos de nossos lugares de chegada e das vivências que nos afetaram e aconteceram. Tramamos com diferentes fios junto à urdidura, tecemos com fios únicos, inusitados, que envolveram diferentes conhecimentos, posturas e conceitos, mas também, afetos, cuidado de si e do outro. Enfim, tecemos, muitas vezes, de modo *agonístico* que nos exigiu a paciência de fiandeiras/tecelãs, e a aflição de *Penélope* que tramou e teceu para sempre, novamente, destramar e destecer.

Este movimento de tecer com vários fios trouxe certa (des)ordem à tecitura, porque muitas das alunas chegavam ao curso de Pedagogia já sendo/estando professoras, pois já haviam cursado o magistério e já atuavam como docentes. Algumas já *estavam-sendo* professoras há bastante tempo (cinco, dez, quinze, vinte anos e, às vezes, até mais), mas havia também as que chegavam oriundas de outros cursos de Ensino Médio. Umas não trabalhavam e outras trabalhavam em outras atividades que não a educação, cuja única vivência que tinham de escola era a de terem sido alunas.

Este modo de organizar e desenvolver a disciplina funcionou de acordo com o estabelecido legalmente, ou seja, como um dispositivo legal, até 2005/I, modificando a partir de 2005/II, período em que ocorreu outra mudança curricular. O currículo foi novamente dividido em “novo” e “velho”, com uma professora orientadora para o grupo das alunas do “currículo velho” (eu) e duas outras professoras para as turmas do “currículo novo”. No “novo currículo”, uma outra lógica passou a funcionar, tendo em vista que a carga horária e a

dinâmica eram diferentes para quem já atuava como docente e para aquelas que ainda não atuavam. Desta forma são apresentados nesta parte da tecitura, os deslocamentos ocorridos na disciplina de Prática de Ensino: estágio supervisionado, desde 2002/II até 2006/I no sentido de contextualizar aspectos importantes da mesma. Atualmente a disciplina mantém o nome desde 2002, 'Prática de Ensino em anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio supervisionado'²⁹, acontece no sétimo semestre do curso, duas vezes ao ano com turmas diferentes, uma no primeiro e outra no segundo semestres, com aproximadamente 16 alunas em cada turma. A carga horária é de 120 horas, distribuídas da seguinte maneira: 60 horas de aula, 20 horas de observação e 40 horas de docência.

A seguir passamos para os fios das diferentes histórias das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs que estiveram presentes fazendo-me companhia ao 'redor do tear', pois elas foram protagonistas importantes nesta investigação.

²⁹ É importante ressaltar que esta investigação foi realizada com o currículo velho do curso que funcionará até 2007. A nova forma de configuração da disciplina não será abordada neste trabalho porque é de responsabilidade de outra professora e teve início em 2005, portanto, não seria possível analisá-la de acordo com o cronograma previsto para a conclusão desta tese, mas que certamente será objeto de estudos posteriores que venham a se realizar, tendo em vista a atualidade da temática.

2.2. CONVERSANDO E ENROLANDO FIOS QUE CONTAM DIFERENTES HISTÓRIAS: DE FIANDEIRAS A TECELÃS

E podes crer-me, amigo barulho infernal! Os maiores acontecimentos – não são as nossas horas mais barulhentas, mas as mais silenciosas.

Nietzsche, 2003.

Neste capítulo conto a respeito de quem foram as tecelãs/fiandeiras deste trabalho, destacando quem foram as mulheres desta pesquisa e quais as experiências que tiveram, ou seja, o que as tocou, o que passou por elas, o que aconteceu de modo diferente a cada uma e, também, a mim enquanto pesquisadora. Nem tudo que me ‘aconteceu’ e ‘acontece’, aconteceu a elas, pelo menos não na mesma proporção e intensidade. O momento das narrativas foi importante, pois deu início a um processo reflexivo a respeito das diferentes práticas desenvolvidas pelas alunas junto às instituições de ensino em que realizaram suas atividades docentes, e de meu próprio trabalho como professora da disciplina de Prática de Ensino: estágio supervisionado.

Os fios foram tramados no sentido de conduzir os possíveis leitores às fiandeiras/tecelãs, aquelas com quem dialoguei a respeito de nossos pensamentos e que foram as interlocutoras neste trabalho. Inicialmente, foram denominadas fiandeiras, pois estiveram tagarelando comigo e entre si, o tempo todo, mesmo nos momentos de silêncio e solidão. Para compor as ‘rodas de

conversa3ão' elas vieram de todos os lugares, de perto, de longe, umas jovens, outras nem tanto, umas mais velhas, maduras, imaturas, de todas as cores, raças, credos e condiç3oes sociais. Muitas vinham pelo desejo de se fazerem professoras, outras, quando chegavam nem sabiam por que estavam chegando. Algumas j3a chegavam professoras, donas de si, chegavam j3a querendo sair. No in3icio nem queriam sentar junto 3a *roda*, mostravam desprezo, desd3em, desconfiavam que ali nenhum fio pudesse ser tramado, e se elas j3a traziam tecidos e tapetes prontos por que haveriam de cardar, fiar, urdir e tramar? Um dos motivos era sempre o mesmo: a quest3ao legal! Quando se deparavam com ela, com a obrigatoriedade legal, com o regulamento do curso, se viam obrigadas, controladas e vigiadas e, deste modo, acabavam ficando j3a que n3ao queriam ser punidas, pois queriam terminar a graduaç3ao.

Algumas chegavam curiosas e, com fios multicoloridos queriam tecer todas ao mesmo tempo. Enredavam-se nos emaranhados a tal ponto que, muitas vezes, precisavam cardar novamente a l3a, para depois, vagarosamente fiar e prender outros fios 3a urdidura, com tempo, sem pressa, mas com vontade e coragem. Estas queriam logo saber como se 'tece uma professora', chegavam acreditando haver uma receita para isso. Havia ainda um outro grupo, das que nem sabiam por que chegavam, n3ao queriam cardar nem fiar, nem urdir, nem tramar. Estas vinham apenas por falta de opç3ao, por terem d3uvidas, mas mesmo assim queriam tocar os fios, sent3i-los, cheir3a-los, fi3a-los, para depois ent3ao, poder fazer seus coment3arios e escolhas. Mas, neste movimento, l3a estava sempre uma mesma fiandeira, uma mesma diferente a cada nova roda que se formava, mas que sempre esperava a chegada das

demais fiandeiras com ansiedade e muita vontade de tecer algo novo, diferente, inusitado, mesmo que muitas vezes os fios, as cores e as tramas fossem os mesmos, os resultados sempre eram diferentes.

É importante destacar o porquê desta metáfora que denomina as alunas desta pesquisa de fiandeiras/tecelãs e que tem a ver com o modo como estas alunas chegam à disciplina e que está aqui relacionado com o 'ser e estar fiandeira', aquela que carda e urdi num primeiro momento, ou seja, transforma a lã bruta, em fios a serem urdidos e tramados. Neste período, elas expressavam suas expectativas, contavam de suas vidas, diziam o que esperavam da disciplina, contavam de si e ouviam o outro. Em seguida estas mesmas alunas/fiandeiras assumiam a função de tecelãs, pois além de contarem de si e do que esperavam da disciplina, passavam a tecer com os fios obtidos do processo de cardar e fiar. Elas urdiam alguns fios prendendo-os ao tear, tramavam outros em um movimento criativo, embora muitas vezes repetitivo. O movimento de tramar envolveu criatividade, pois foi feito com fios de todas as cores, espessuras e texturas.

Cabe destacar que a escolha das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs deu-se observando as discussões feitas nas 'rodas de conversação', a partir da reflexão coletiva e individual feita com os fios urdidos e tramados. Foram convidadas as que dispunham dos fios necessários capazes de aguçar lembranças e acontecimentos de cada momento específico vivido entre o período de 2002/II e 2005/I.

2.3 CONVERSANDO E ENROLANDO FIOS: URDIDURA E TRAMAS DE UMA TECITURA COMO CAMINHO METODOLÓGICO

Devemos pensar, a partir de agora, no espaço-tempo, como um tecido. E, o entrelaçamento do espaço e tempo como a trama do tecido.

George Matsas

Fazer uma conversação metodológica tem a ver com escolhas, pressupostos que sustentem uma pesquisa, ou seja, o caminho por onde se pretende andar. Neste caso foi uma análise discursiva inspirada em Foucault, cuja preocupação não foi apenas com a veracidade das narrativas de si e do outro, mas com as condições e possibilidades para que tais narrativas pudessem emergir como práticas. O **objetivo** desta pesquisa foi descrever e problematizar os discursos produto-produtores, nas e das relações entre quem ensina e aprende, na e pela prática, discursos e relações prescritivas de comportamentos, regras e valores, bem como discursos controladores e reguladores de subjetividades de alunas/professoras que permitiram pensar o cuidado de si e do outro, como prática da liberdade.

Esta investigação procurou regularidades nas dispersões dos enunciados de práticas discursivas e não discursivas, no sentido de analisar os regimes de verdade e as relações de poder/saber que circulam nos discursos,

como práticas do *se fazer educadora*, num processo de estar sendo professora, estando ainda aluna. Ou seja, aquilo que na perspectiva da *lugarização* pode ser entendido, também, como um entre-lugar, tendo em vista que os discursos modernos a respeito das relações entre quem ensina e aprende, através de diferentes processos de *construção da verdade*, tentam produzir tipos específicos de professora, de estagiária e de aluna, tipos específicos de indivíduos modernos, que tanto são objetos de conhecimento, como produtores de saberes e poderes.

Os fios que teceram as redes dessa trajetória metodológica envolveram dispositivos que produziram e regularam as práticas pedagógicas, discursivas e não discursivas circulantes nas instituições de ensino, e que foram em si dispositivos modernos de poder e saber. Elas narraram e foram narradas pelas alunas, professoras, leis, normas, regras, enfim, pelos próprios discursos como práticas. As narrativas produziram e foram produzidas numa rede de governo e controle tecida com múltiplos fios.

Nesta rede procurou-se capturar fios que teceram os *enunciados* das narrativas que produziram regimes de verdade a respeito do estar sendo e do tornar-se aluna/professora, fiandeira/tecelã. Enunciados que prescreveram modos de agir a respeito de seus próprios pensamentos e condutas.

O movimento analítico assemelhou-se a um (des)enrolar fios para contar como se estabeleceram relações, na e pela Prática de Ensino, entre alunas de um curso de Pedagogia, no sentido de encontrar as regularidades nas práticas

discursivas e não discursivas, analisando os regimes de verdade produzidos nestas e por estas práticas, para perceber como vem se constituindo este 'estar sendo' professora.

O caminho metodológico seguiu um percurso próprio que utilizou a metáfora da tecitura para trilhá-lo. Tanto as falas das alunas, quanto os materiais escritos referentes ao dispositivo analisado, assim como suas implicações, levou em consideração as práticas cotidianas e os próprios discursos das alunas/professoras. Compreender como a experiência da Prática de Ensino *deslugariza* as alunas foi o foco central do percurso metodológico e, desta forma, a *deslugarização* passou a expressar as experiências vividas por mim e pelas alunas com as quais partilhei esta experiência e as diferentes maneiras de vivê-la.

O percurso envolveu a análise dos mecanismos que *produziram* e *regularam* as relações estabelecidas entre as alunas nas 'rodas de conversação', relações produto-produtoras entre quem ensina, aprende e pratica, num processo de múltiplos fios. Demandou urdir as experiências tramando-as às singularidades. Assim, a singularidade das palavras se fez presente envolvendo acontecimentos, experiências e *relações agonísticas* que afetaram diferentemente aquelas que estavam sendo professoras. A análise dos dispositivos se propôs a entender como as diferentes alunas/professoras pensavam em se constituir educadoras, tanto aquelas que já estavam sendo efetivamente professoras, como as que não possuíam nenhuma experiência docente. Propôs-se, também, a compreender como um projeto partilhado, e as

diferentes formas de resistência apresentadas por muitas das estudantes, em diferentes momentos (principalmente o momento do exercício do estágio curricular da Prática de Ensino) produziram diferentes reações entre as alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, pois como já foi mencionado, elas foram produto/produtoras de múltiplas relações que envolveram a amizade, a aprendizagem, o conhecimento, o compromisso e a partilha.

Para Certeau (1994, p.224) escrever é

[...] a atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. Neste nível [...] há três elementos decisivos. Primeiro, a página em branco [...] trata-se de um lugar desenfiteçado das ambigüidades do mundo. [...] Diante de sua página em branco cada um [...] já se acha posta na posição [...] de ter que gerir o espaço, próprio e distinto, [...] executar um querer próprio. [...] Em segundo lugar, se constrói um texto. [...] Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada – uma caminhada – compõem o artefato de um outro mundo, agora não recebido, mas fabricado. [...] Um terceiro elemento [...] a construção não é apenas um jogo [...] o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como sentido remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. [...] A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão [...]: o que entra nela é um recebido, e o que sai dela é um produto. As coisas que entram na página são sinais de passividade do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são marcas do seu poder de fabricar.

Este autor, ao falar no ato de escrever, diz ainda que a,

Prática da perda da palavra, a escritura só tem sentido fora de si mesma, num lugar outro, o do leitor, que produz com a sua própria necessidade indo ela mesma para esta presença que não poderia ganhar. Vai em direção a uma palavra que não lhe será jamais dada e que, por isso mesmo, constrói o movimento de ser indefinidamente ligada a uma resposta solta, absoluta, a do outro. Dessa perda se forma a escrita. É um gesto de moribundo, uma defecção de ter percorrido o campo de um saber, modesta aprendizagem do fazer sinal (p.299).

No movimento de escrita de diversas páginas brancas, que ora envolveram registros particulares, ora os diários, relatórios, enfim, a escrita foi *vontade*, necessidade e obrigação, pois em alguns momentos as alunas escreviam o que queriam, noutros, escreviam o que lhes era solicitado e, noutros, ainda, escreviam para outros lerem. Na análise desses escritos que estiveram como fios presos a urdidura, que para Certeau seria a 'página em branco', a 'ilha da página', pretendeu-se encontrar as regularidades nos discursos analisados e os regimes de verdade produzidos nessas e por essas práticas discursivas e não-discursivas que amarraram os nós das tramas do 'ser' educadora. Na continuidade da tecitura, conceitos e concepções foram se juntando a ela inspirando movimentos reflexivos e analíticos durante a investigação.

A temática específica da tecitura voltou-se para a experiência da Prática de Ensino num curso de Pedagogia, e ao apresentar os detalhes, houve necessidade do fortalecimento da urdidura presa ao tear de meus pensamentos, em suas múltiplas *tramas* (os conceitos) e *entrelaçamentos* (os autores). Os fios foram se tramando e tecendo entre si, possibilitando a ousadia e a criação de outros conceitos, entre eles o de *deslugarização*.

A compreensão inicial do que sejam conceitos e do como foram trabalhados nesse processo de tecer, puxou em Deleuze e Guattari (1997) alguns fios que entrelaçarem-se à trama. Para estes autores, um conceito não é a representação de alguma coisa universal, mas é algo que institui acontecimentos, diz o acontecimento, permite que tenhamos um ponto de vista

próprio, ressignificado a respeito do mundo e do vivido, portanto diferente do que vem a ser uma definição,

O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. [...] é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. (p.46).

Retomando alguns aspectos referentes ao que seja um conceito (já desenvolvidos no sub-capítulo 2.1) puxou-se um fio complementar em Gallo (2003) que afirma não ser impossível, na perspectiva deleuzeana, crer em conceitos enquanto meras palavras e concepções, pois um conceito é bem mais que isto, ou melhor, é diferente disto. Para o autor um conceito,

[...] não é uma entidade metafísica, ou um operador lógico, ou uma representação mental. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, na medida em que o torna possível (p. 51-52).

Na tecitura deste trabalho foi este o modo como se operou com alguns conceitos e autores, além de reflexões praxiológicas que se fizeram necessárias para melhor compreender o caminho trilhado. Cabe ainda retomar que o campo empírico desta investigação foi recortado entre os anos de 2002/II e 2006/I, período que totalizou cento e dezoito (118) alunas, assim distribuídas: 2002/II, dezoito alunas (18); 2003/I, quatorze alunas (14); 2003/II, quinze alunas (15); 2004/I, quatorze alunas (14); 2004/II quatorze alunas (14); 2005/I, quinze alunas (15); 2005/II, quinze alunas (15) e 2006/I, treze alunas (13).

Esta foi a população que, constituída de alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, participou desta tecitura. Nem todas estiveram presentes o tempo todo, nem em todos os dispositivos analisados, mas deste total foram selecionadas algumas para tecerem comigo, assim como suas produções escritas. E, destramando a análise de uma perspectiva do embrutecimento e da profecia, outros fios foram puxados juntando-se à trama da urdidura. Fios que apresentaram os conceitos de *lugar*, *entrelugar* e *não lugar*, trabalhados respectivamente por Michel de Certeau, Homi Bhabha e Marc Augè.

Na parte III são apresentados os conceitos, autores e seus respectivos desdobramentos.

PARTE III - A DESLUGARIZAÇÃO: ESTAR SENDO PROFESSORA E ALUNA, FIOS DE UMA MESMA TECITURA

O entrecruzamento dos fios e suas alternadas aparições e desapareções constroem uma figura que corresponderia, em todas as suas partes, ao trabalho da natureza.

J.J. Banchofen (Século XIX)

Na terceira parte deste trabalho são desenvolvidos alguns conceitos, entre eles os de *lugar*, *não lugar*, *entre-lugar* e de *deslugarização*. Além disso, são apresentados também os dispositivos analisados na tese e que refletem a respeito dos enunciados, regularidades, formações discursivas e regimes de verdade encontrados nos Relatórios Finais que trazem em si o conjunto das experiências vividas durante a Prática de Ensino: estágio supervisionado.

Desta forma, a parte III está organizada do seguinte modo: o capítulo 3 apresenta os conceitos de dispositivo, de arquivo, atual, *lugar*, *não-lugar* e *entrelugar*, assim como explicita o conceito de *deslugarização*, tema central desta tese. O capítulo 3.1 analisa os dispositivos que integram os Relatórios Finais do estágio docente que são: (1) os memoriais em que as alunas registram alguns aspectos significativos de suas histórias de vida e utilizam a escrita de si como modo de contar-se; (2) o registro das expectativas das

alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs em relação à disciplina de Prática de Ensino, quando chegam ao início do sétimo semestre e ainda têm muitas dúvidas e curiosidades em relação ao estágio docente; (3) as cartas pedagógicas escritas pelas alunas quando cursam a disciplina de Prática de Ensino, que são entregues às futuras alunas da disciplina no semestre seguinte. São cartas escritas a destinatários desconhecidos, alguém que ao ler poderá, ou não, estar em situação semelhante a sua, quando chegou no início do semestre.

Os Relatórios Finais, portanto, abordam a escrita como um modo de registro que se encontra entre o desejo e a obrigação. Conta o que acontece às alunas/professoras pelo registro ora obrigatório e formal, ora livre e sem censura, conta como ocorre o movimento de *deslugarizar-se* da informalidade de certos modos de registrar para a oficialidade e obrigatoriedade da escrita como condição para quem está sendo aluna e professora. Assim está organizada a parte III do trabalho que busca dar sentido ao mesmo.

3. CONVERSÇÕES QUE DISPARAM MÚLTIPLOS FIOS

Palavras cortadas ao meio, um fim, um começo, pequenas palavras, pequenos gestos. Momentos que se fiam no novelo de nossos dias... As vidas assim, costuradas umas às outras, como imensas colchas de retalhos, cores, dissabores, momentos sem cores, momentos multicolores. A vida vai assim, fiando uma vida à outra, costurando momentos, cortando palavras, cortando frases, cortando dias ao meio.

Raquel Berenguer, 2005.

Para se compreender melhor os conceitos trabalhados ao longo da análise dos dispositivos cabe, inicialmente, explicitar a própria noção de dispositivo utilizada neste trabalho e que teve inspiração em Foucault, Deleuze e Guattari. Estes dois autores disseram que *a filosofia de Foucault, muitas vezes, se apresenta como uma análise de 'dispositivos' concretos* e Deleuze (1990, p.155) questionou a respeito do que vem a ser um dispositivo.

E, ele disse:

[...] dispositivo é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada uma está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores. Dessa maneira, as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (saber, poder e subjetividade) não

possuem, de modo definitivo, contornos definitivos; são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si. É, sempre por via de uma crise que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha (Deleuze, 1990, p.155).

Além de se aproximar da metáfora utilizada na produção desta tese, a tecitura, e tomando os dispositivos elencados para análise, destaca-se outro fragmento do texto de Deleuze que diz o seguinte:

Pertencemos a certos dispositivos e neles agimos. A novidade de um dispositivo em relação aos anteriores é o que chamamos sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o *arquivo*, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o *atual* é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse outro com o qual já coincidimos (Ibidem).

Os conceitos de *arquivo* e de *atual*, ou seja, *o que somos* e *o que viremos a ser*, que nos apresenta Deleuze, ajudam a compreender os dispositivos selecionados nesta tese levando em conta o *arquivo* (o que deixamos de ser) e o *atual* (o esboço daquilo que cada um vai se tornando), pois na investigação esteve presente o que cada uma deixou de ser e aquilo que se tornou. Ao longo da análise procuramos nos destamar da perspectiva do *arquivo*, trabalhando na perspectiva do *atual* e, desse modo, mais três fios se tramaram à urdidura. Foram eles os conceitos de *lugar*, *entrelugar* e *não lugar* trabalhados respectivamente por Michel de Certeau, Homi Bhabha e Marc Augè. Também nesta tecitura um outro fio se mostrou para ser puxado e tramado, foi o fio da *deslugarização*, fio que acompanhou as alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs durante a tecitura, num movimento inquieto, mas curioso.

Michel de Certeau (1994) ao falar a respeito do *lugar*, o fez apresentando a diferença entre lugar e espaço. Disse o autor que lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência (p.201). Neste sentido, o lugar é aquilo que é descrito em diferentes narrativas e, neste trabalho, elas referem-se ao contar-se das alunas que também contaram o outro, narraram e relataram diferentes experiências e acontecimentos. Assim, isso é diferente do espaço, já que o espaço é um lugar praticado, e o lugar não o é. Ele acontece, narra e relata o outro e a si mesmo, o lugar, segundo Certeau, é palimpsesto³⁰. Algo que pode estar sempre a se apagar e reinventar, no mesmo lugar ou em outros lugares, assim como nesta investigação, em que as alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs estiveram sempre a se escrever e apagar-se, se reinventando em outros lugares, que nem sempre foram os mesmos.

Bhabha (2003) ao falar de *entrelugar*, afirmou ser isso o desenraizamento das formas espaciais e temporais dos homens, a criação de espaços com limites indeterminados e irregulares entre e dentro de culturas. As narrativas legitimadoras da dominação cultural estão estruturadas em lógicas binárias e dicotomizadas, dividindo centro e periferia; lógicas hierarquizadoras, eurocêntricas, que podem e devem ser deslocadas. E, é isso que ele refere por *entrelugar*. Segundo o autor, é no *entrelugar* que se entrelaçam os diferentes momentos de um mesmo tempo histórico; é aí que a temporalidade não-sincrônica das diferentes culturas se abre num outro espaço cultural, em que

³⁰ Manuscrito em pergaminho, raspado por copistas e polido com marfim para permitir nova escrita (Mini-dicionário da Língua Portuguesa, Silveira Bueno, FTD, São Paulo, 2000).

as diferenças são negociadas e são geradoras de tensão em lugares fronteiriços.

A reflexão permanente a respeito do que *nos passa* e nos *acontece* nestes *entrelugares* indica aquilo que para Foucault seria uma *atitude-limite*, uma atitude que não se contenta em apenas negar, mas que se coloca nas fronteiras, tentando ultrapassá-las, extrapolando quaisquer limites que sejam impostos. Para Bhabha (1998) é na,

[...] performance do fazer humano, através do véu, que emerge uma figura do tempo cultural em que a perfectibilidade não está inelutavelmente atrelada ao mito do progressivismo. O ritmo das canções de Lamento pode às vezes ser rápido – como o passado projetivo – outras vezes pode ser lento – como o entre-tempo. O que é crucial nessa visão de futuro é a crença de que não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos (p. 352).

Na experiência da Prática de Ensino: estágio supervisionado, as alunas, muitas vezes, estiveram em *entrelugares* que as fizeram viver nas fronteiras, tanto de concepções, quanto de suas histórias e trajetórias de vida, que as fizeram diferentes a cada acontecimento, que significaram seu ser e estar em um curso de Pedagogia, vivendo sua *deslugarização* em tempos e lugares diferentes a cada uma delas, embora o território (lugar geográfico) muitas vezes tenha sido o mesmo.

Um outro fio referiu-se ao conceito de *não lugar*, trabalhado por Marc Augè (1994). Para ele o *não lugar* é um produto da contemporaneidade que se opõem àquela noção de lugar antropológico fundado na herança do paradigma

da totalidade, para ele, o *não lugar* não é algo identitário, relacional ou histórico, pelo contrário, o *não lugar* conta de um mundo provisório e efêmero, comprometido com o transitório, passageiro e, muitas vezes, solitário. O *não lugar* caracteriza a época contemporânea, em que o paradoxo do excesso e da falta anda de mãos dadas, dos espaços múltiplos e dos movimentos individuais também, portanto o conceito de *não-lugar* de Marc Augè é importante nesta tecitura para identificar o transitório, ou seja, aquilo que passa pela tríade do imaginário individual e coletivo e pela ficção. Nesta investigação tem a ver com os dispositivos falados anteriormente e a relação dos mesmos com os processos de estar sendo professora, ou do já estar e ser professora, estando ainda aluna, tais como: que expectativas elas tinham em relação ao estágio docente, o que esperavam trabalhar, refletir e construir nos encontros semanais da disciplina e como esperavam viver e registrar estes acontecimentos e estas experiências.

É importante retomar mais uma vez que sujeito nesta investigação deve ser entendido como algo complexo, como um 'vir a ser' permanente, processo, movimento. É algo composto pelos modos de subjetivação que transformam os seres humanos nisto que passamos a chamar de sujeito, já que nos inventamos sujeitos pelas práticas discursivas e não discursivas que nos dividem e fragmentam, e pelas formas e modos de transformação que os outros e nós próprios nos aplicamos mutuamente..

É a experiência mais uma vez como algo que afeta, acontece, desloca, enfim, *deslugariza*. Por fim puxam-se outros fios presos ao do lugar, inspirado

em Certau, do *entrelugar*, inspirado em Bhabha e do *não-lugar*, inspirado em Augè. Essa trama de fios gerou a tecitura de um outro conceito que é a urdidura desta tese, o da *deslugarização*, que tem a ver com um jogo de palavras, característica marcante de meus movimentos investigativos nestes últimos anos, pois sempre que é possível relaciono às palavras reconfigurando-as com fios de outras experiências e acontecimentos, como afirma Larrosa (2002),

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (p.19 – 21).

Dessa forma a Prática de Ensino: estágio supervisionado foi uma experiência de *deslugarização*, em que as alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs viveram em fronteiras, pois estiveram sendo professoras ainda estando alunas, e foi justamente a vivência deste interstício que nomeei de *deslugar*, um constante movimento do vir a ser, do se transformar pelos acontecimentos vividos no arquivo e no atual da Prática de Ensino, em que muitas já chegam professoras, pois cursaram o magistério e já atuam como professoras, e outras chegam de outros cursos de Ensino Médio. Portanto a experiência que nos trazem é a de terem sido alunas.

E, nesse tramar de fios a educação e as práticas cotidianas foram pensadas e analisadas, desencadeando e impulsionando diferentes trajetórias de mulheres que pesquisaram suas próprias práticas, proposta da disciplina de Prática de Ensino: estágio supervisionado. Disciplina em que tímida, mas corajosa e curiosamente as alunas/professoras deixaram acontecer seus próprios movimentos de *deslugarização*, aqueles que as tiraram e lhes atiraram de seus supostos lugares de conforto, questionando suas crenças, muitas vezes difíceis de serem rompidas. Algo semelhante ao *mestre embrutecedor* abordado por Rancière.

O deslocamento deste ‘suposto lugar de conforto’ levou as alunas/professora e, também a mim, a viver experiências no sentido de deixá-las acontecer, no sentido de viver o luto do conhecido e o desconforto do novo e do desconhecido, da necessidade da desconstrução como possibilidade de outras/novas construções, possibilidade de sentir o quanto de autoritarismo e de embrutecimento ainda carregamos em nós.

Ao urdir e tramar fios, ou seja, no processo de tecer, muitas vezes houve a necessidade do silêncio, assim como das palavras, pois desse modo foi possível inventar, propor e descobrir outras/novas possibilidades de diálogo, acontecimentos e registros, que respeitaram as palavras e os silêncios, mas que também desafiaram e problematizaram esses silêncios. Segundo Bárcena³¹ (2004),

³¹ Esta tradução é de minha inteira responsabilidade, pois foi retirada do original em espanhol.

[...] quem sabe temos que evocar momentos de silêncio, silêncios pessoais, que nos façam entender como será o silêncio, assim como é preciso compreender a crise das palavras, esta condição mesma em que vivemos em relação às palavras e ao que elas dizem ou calam, mesmo quando pronunciadas, o silêncio que delas parte pela simples impossibilidade que elas têm de dizer (p. 135 e 136).

Na lógica de escutar os silêncios e palavras, o que diziam e o que calavam, das e nas práticas discursivas e não discursivas de alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs desta investigação, lentamente foram se tramando e entrelaçando fios presos à urdidura fixa do tear. Ora em silêncio para melhor escutar as palavras, ora conversando muito, tagarelando, dialogando, como se fôssemos fiandeiras ao redor de um tear. Assim foram discutidos cada um dos dispositivos com calma, curiosidade e desejo de tecer.

3.1 MEMÓRIAS: A ESCRITA DE SI COMO UM MODO DE CONVERSAÇÃO

Digamos agora por respeito à verdade, que o seu pensar não foi assim, tão claro, o pensamento, afinal de contas, já por outros, ou o mesmo, foi dito, é como um grosso novelo de fio enrolado sobre si mesmo, frouxo nuns pontos, noutros apertados até a sufocação e ao estrangulamento, está aqui dentro da cabeça, mas é impossível conhecer-lhe a extensão toda [...]

José Saramago, 1991.

Contar-se! Era este o convite feito às alunas que ingressavam na disciplina de Prática de Ensino em anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio supervisionado. Elas eram convidadas a contarem-se pela escrita de si, de diferentes modos. Modos estes que se constituíram em dispositivos de análise que compõem a tecitura desta tese. O convite para contarem de si objetivou trazer à visibilidade diferentes momentos de suas histórias de vida, pessoal, escolar, profissional, acadêmica, enfim, dispositivos que, juntos, compunham o Relatório Final da Prática de Ensino, produção acadêmica exigida legalmente ao final do estágio docente, às alunas/professoras dos cursos de licenciatura e Pedagogia.

Nesse contexto foi tomada a decisão de transformar o registro dos diferentes momentos e experiências vividas na referida disciplina, em possibilidades para a elaboração e composição dos Relatórios Finais. A

intenção foi extrapolar o simples cumprimento legal desta atividade (a elaboração dos relatórios), para algo que tivesse sentido e vida e, também, expressasse o movimento de deslugarização acontecido às alunas/professoras. Os relatórios se compuseram de reflexões e construções dos momentos vividos, das reflexões feitas, das dúvidas levantadas e discutidas no grupo, dos silêncios expressos no diálogo consigo mesmo, das conversações feitas consigo e com o outro e dos registros ora criativos, ora repetitivos. Enfim, um relatório que envolveu a escrita de si, materializada pelos memoriais, pela manifestação das expectativas das alunas/professoras em relação à disciplina e pelas cartas pedagógicas. Todos foram dispositivos importantes e fizeram parte desta análise que utilizou os conceitos de *lugar*, *não-lugar* e *entrelugar* no sentido de defender o conceito de *deslugarização* como um acontecimento que ocorreu ao longo da experiência de estar sendo professora e aluna.

No início de cada nova turma da disciplina de Prática de Ensino era feito um contrato de trabalho com as alunas, para definir orientações referentes à disciplina, tais como: modo como a mesma se desenvolveria, tipo de registro e reflexão que deveria compor os relatórios, qual o projeto de trabalho de cada aluna/professora, como cada uma assumiria seus compromissos, diferentes modos de organizar e construir o relatório, entre outros. Num primeiro momento as alunas/professoras foram convidadas a registrar suas trajetórias de vida num memorial. A escrita dos memoriais pautou-se em alguns balizadores, entre os quais: (1) trajetória escolar de cada aluna/professora, (2) momentos significativos de suas histórias pessoais, (3) como se deu a escolha pelo ser

professora e pelo curso de Pedagogia e, (4) trajetória profissional de cada uma. O contar-se, nesse momento, aproximou-se de um movimento denominado autobiográfico que teve início no século XVIII, no final da modernidade, com as 'Confissões' de Rousseau, escritas em 1782. Embora nesse período ainda não se falasse em autobiografia, o gênero autobiográfico estava se instituindo, vindo a despontar com ênfase na França do século seguinte.

A atividade de 'contar de si' foi tangenciada, em alguns momentos, pelo socrático 'conhece-te a ti mesmo', mas tendo cuidado em evidenciar as diferenças, já que não se trata da mesma coisa. O 'conhece-te a ti mesmo' socrático relacionou-se com a verdade, com o dizer a verdade, e a atividade de escrever-se proposta às alunas/professoras na disciplina de Prática de Ensino, não objetivou 'contar a verdade sobre si'.

Segundo Chauí, (1999),

O "conhece-te a ti mesmo" socrático encontra apoio na psicologia moderna, que deseja um homem auto-consciente, equilibrado. Mas a diferença maior entre Sócrates e Rousseau não reside nisso, mas no fato de que o 'conhece-te a ti mesmo' socrático é tarefa intelectual a cargo da razão e Rousseau, ao contrário, vê no intelecto uma faculdade que conduz o homem para fora de si mesmo. Rousseau aponta o sentimento, essa "outra faculdade infinitamente mais sublime", como o verdadeiro caminho para a penetração na essência da interioridade, o senhor dos próprios pensamentos e do próprio destino.

O objetivo da disciplina foi que as alunas buscassem em suas memórias aquilo que permitiam dizer de si, a respeito de suas próprias histórias de vida traduzidas em seus memoriais, portanto, uma proposta diferente do 'conhece-te a ti mesmo' socrático, embora a intenção também fosse o auto-conhecimento das alunas, a idéia era não imprimir um caráter de verdade à

atividade, mas despertar a vontade de querer e poder falar de si, contar de si e, em alguns momentos até mesmo dialogar consigo em silêncio, sem compromisso prévio com o registro do diálogo, apenas fazendo-o silenciosamente, de modo 'secreto'.

Retornando a questão da confissão mencionada anteriormente, no fragmento do texto de Marilena Chauí, também é importante destacar que quando Rousseau escreveu a esse respeito, o fez com uma intencionalidade, num determinado período histórico, e o que fizemos nesta análise são aproximações entre as 'Confissões' de Rousseau e a escrita dos memoriais das alunas/professoras.

De modo geral, os temas desenvolvidos por Rousseau foram a desnaturalização, a perda da inocência original, a dificuldade de ser transparente nas relações interpessoais, a imitação e a preocupação exagerada com a opinião alheia e, nas *Confissões*, ele contou fatos lembrando sua vida desde a infância e, sem qualquer tipo de exaltação a sua pessoa ele fez uma viagem introspectiva contando de si, de sua vida e do como pensava a hipocrisia do mundo. Enfim, essa aproximação entre o 'contar de si' proposto na Prática de Ensino e as 'Confissões' de Rousseau foi possível, pois para contarem-se, as alunas/professoras registraram fatos de suas vidas selecionados por elas, que apenas elas sabiam se eram verdadeiros e originais. Desse modo, esta aproximação serviu como um disparador para o estudo de filósofos antigos e modernos, tais como Agostinho (que também

escreveu um livro intitulado 'Confissões') e o próprio Rousseau. Foi um modo de estudar, refletir, fazer relações e criar modos próprios de registrar.

Quando pensavam nas peculiaridades das diferentes escritas, as alunas/professoras, às vezes, se sentiam capturadas pelo movimento de seus próprios discursos, como aconteceu com um aluno/professor, fiandeiro/tecelão que iniciou seu memorial escrevendo o seguinte:

Início esse relato confessando que se trata de uma história com verdades inteiramente relativas, pois essa retomada em minha vida passa pela memória, pelos desejos, pelas emoções e, infelizmente, mas inevitavelmente, por idealizações que fui construindo ao longo de minha vida. Mais relativa ainda se tornam essas verdades se atentarmos para o fato de que somente um ator, que neste caso sou eu, pode construir sua história com suas lembranças, presenças e vozes. Preciso contar minha história, mesmo a de antes de eu nascer, a partir da união antecipada de meus pais. Antecipada, pois devido a um caloroso acidente minha mãe de mim engravidou (Júlio).

Foi esta situação que mobilizou o grupo a questionar a respeito do por que essa prática do contar-se. Não seria um risco cairmos na confissão pura e unicamente? Ao aproximar esse registro às 'Confissões' de Rousseau, o grupo percebeu que o registro do aluno/fiandeiro, desde o início de seu relato, explicitava algo que insinuava uma necessidade de contar de si, escrever a respeito de fatos íntimos de sua vida, num movimento de 'aparente' despreocupação com a opinião alheia, apenas comprometido com a tarefa de contar de si, uma confissão para ser tornada pública, uma necessidade de contar sua história, trazê-la à visibilidade, dando pouca importância para o que estava se tornando público, mas apenas aliviado por estar tornando público. Um outro modo de 'se contar' que para alguns assumiu um 'ar' de confissão, pois parecia ser necessário a ele dizer aquilo, parecia que tinha sido instigado

a confessar-se revelando aspectos íntimos de sua vida particular. Ao mesmo tempo parecia uma não 'vontade' de contar-se para socializar com o outro, mas uma necessidade de confessar os respectivos fatos.

Ao ler esse registro especificamente, o grupo mostrou certa perplexidade, pois pela primeira vez aparecia, concretamente, um registro que iniciava pela palavra *confessando* e, em seguida trazia as palavras *preciso contar*. Logo veio à tona a preocupação com a possibilidade de que a atividade pudesse vir a se transformar numa rotina de confissões e, também, num rol de lamentações pessoais, o que, segundo o grupo, desviaria sobremaneira o objetivo da atividade. Foi um momento importante e necessário do 'contar-se', pois o grupo refletiu a partir desse registro e por que estava vendo esta 'provável confissão' como algo negativo. Assim, surgiu a necessidade de o grupo pesquisar e estudar a respeito do movimento confessional, do como e por que ele se produziu.

Em relação à possível introdução da lamentação, no contar de si das alunas/professoras, buscamos apoio em Bhabha (1998, p. 352), naquilo que ele referiu como um *entre-tempo, aquele que nos exige mudar as narrativas de nossas histórias [...] transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e em espaços diferentes [...]*, assim como nos tempos e lugares da experiência da Prática de Ensino que se configura num *entre-tempo*, num *entre-lugar* que possibilita o desenraizamento dos pensamentos espaciais e temporais tradicionais, arborescentes,

deslugarizando e criando outros espaços com limites indeterminados e irregulares.

Nas leituras e estudos realizados percebeu-se que o grupo chegou às 'Confissões' de Rousseau, destacando uma passagem que se encontra na página 15 da primeira parte que diz o seguinte:

Somente eu. Conheço meu coração e conheço os homens.. Não sou da mesma massa daqueles com quem lidei; ousou crer que não sou feito como os outros. Mesmo que não tenha maior mérito, pelo menos sou diferente. "Se a natureza fez bem ou mal quando quebrou a fôrma em que me moldou, é o que poderão julgar somente depois que me tiverem lido".

O mesmo memorial citado anteriormente, apresentou um tipo de abordagem que reforça essa idéia, quando o aluno/professor escreveu o seguinte:

Meus pais tiveram mais dois filhos depois de mim, minhas duas irmãs que são boas alunas, mas nenhuma assim como eu, penso que a fôrma que me fez foi jogada fora depois de meu nascimento, pois só vieram mulheres e menos espertas do que eu. Não que eu goste de ser o melhor da casa, mas o fato é que sou, meu pai reconhece isso faz tempo, pois curso duas faculdades, esta de Pedagogia e outra de Matemática (Júlio César).

Embora as diferenças sejam enormes em todos os sentidos, inclusive no estilo e intencionalidade da escrita, foi possível destacar uma semelhança entre os excertos dos registros, pois tanto o do aluno como o de Rousseau, trazem a questão do se assumir como diferente dos outros. O primeiro referiu-se a relatividade dos fatos e das verdades, o segundo e o terceiro expressaram a questão da meritocracia, destacando o 'ser diferente' como algo que nomeia e, por isso, coloca o narrador num outro patamar da narrativa e da análise da mesma. Os excertos das narrativas analisadas tratam de tempos

completamente distantes, pois o primeiro e o terceiro fazem parte do cenário do século XXI e, o segundo, do cenário do século XVIII, embora todos ilustrem como a experiência do 'contar de si' explicitou, intencionalmente ou não, o lugar de onde fala quem escreve de si.

Destaca-se ainda a questão confessional aparente nos dois primeiros registros, assim como, o modo auto-centrado possível de se perceber em ambos, embora tenham se pautado na construção estética e no exercício da memória para escrever a respeito de si mesmo, e a respeito do como cada uma se permitiu contar. O trabalho com os memoriais vem expressando as experiências de autoria do pensamento, mobilizadas num processo coletivo de teorização a respeito do vivido num passado presente e num presente já passado. A 'partilha do sensível', na perspectiva de Rancière, envolveu partilhar as reflexões feitas no diálogo a respeito das diferentes experiências e acontecimentos vividos pelas alunas, protagonistas deste cenário, no sentido de continuar o movimento de ação-reflexão-investigação destacando as tensões sofridas e exercidas diante de *atitudes-limite* que se configuraram em uma proposta que teve o caráter do 'contar-se' e de *atitudes-experimentais*. A partilha dos saberes que foram gestados nas experiências docentes impulsionou a ação, a reflexão e a investigação, enquanto possibilidade de potencializar as relações de ensinar-aprender-praticar.

Segundo Wanderson Flor do Nascimento³² (2000),

³² Autor do texto 'Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação', que se apoiou em 'Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento'. Coleção Ditos e Escritos. V II, 2000. Retirado do site <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>.

A atitude limite implica uma relação de análise dos limites que nos constituem. Trata-se de saber o que há de singular, contingente e arbitrário naquilo que nos tem sido legado como universal, necessário e obrigatório. Para isso é preciso empreender uma análise, não de estruturas formais com valor universal, mas dos conjuntos históricos que nos conduziram a nos reconhecermos como sujeitos de nossos pensamentos e ações. O que se busca, longe de assegurar a legitimidade e a pretensão universalista de qualquer fundamento, é "tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos, como os acontecimentos históricos" (Ibid.). Por meio dessa análise, a contingência que nos faz ser o que somos e, a partir dela, a possibilidade de não ser, fazer ou pensar o que somos pensamos e fazemos (Ibid.). A segunda atitude, à qual Foucault denomina de atitude experimental pretende complementar a crítica dos limites com um trabalho de transformação prática, precisa e constante da contingência que nos constitui, por meio de um exame. De fato, o próprio exercício da travessia como transgressão que busca estender o possível, além do supostamente necessário, é entendido como exercício de liberdade.

A reflexão a respeito do trabalho com a escrita dos memoriais possibilitou assumi-los como dispositivo metodológico de registro, orientada pelos princípios da pesquisa como dimensão do ensino e da prática como dimensão do ensinar e aprender. O escrever exigiu das alunas/professoras além de atitude crítica, criação, pois ambas constituíram-se numa escrita de si como campo de forças, como modo de se relacionar com o presente na mira das conseqüências futuras. Criticar é criar para Foucault e ele tomou duas perspectivas para explicar a força criativa: atitude-limite e atitude-experimental. Segundo o autor a *atitude-limite* extrapola as fronteiras do experimentado e do que está por vir, questiona o que poderia ser singular no universal. Nesse sentido, experienciar a escrita dos memoriais foi uma atitude limite, pois extrapolou a crítica (feita e recebida), sem desconsiderar a liberdade de pensamento e ação. As alunas ao escreverem de si estiveram constantemente diante da crítica, fosse delas para consigo mesmas, delas entre si, ou minha como professora orientadora da disciplina. Nas rodas de conversação elas estiveram diante de atitudes-limite e, também, de atitudes-experimentais

questionando limites e desejando ultrapassá-los. Para Foucault a *atitude experimental* impulsiona transformações e a crítica questiona os limites. Limites como fronteiras, que muitas vezes foram ultrapassadas ao longo da experiência de *deslugarização* vivida pelas alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs.

Sobretudo, o trabalho com os memoriais alterou a dinâmica das relações do ensinar-aprender-praticar mobilizando experiências de pesquisar a respeito da própria prática, através do registro sistemático e sistematizado, além de ter favorecido o momento de atendimento individual para conversas a respeito dos diferentes trabalhos desenvolvidos e das possíveis críticas feitas e recebidas. Desse modo, os memoriais se constituíram em modos de 'contar de si' como *potência pedagógica* na dinâmica das relações de ensinar-aprender-praticar. Com *rigoriedade e partilha*, as alunas/professoras exerceram uma escrita que foi revelando peculiaridades do estar sendo aluna e professora, uma escrita que foi mobilizando a percepção do cotidiano como um espaço de produção de conhecimentos pautado numa postura investigativa.

Como professora orientadora da Prática de Ensino e como professora/tecelã, seguindo a metáfora, também fui percebendo que mesmo com a repetição desta experiência a cada semestre, os acontecimentos nunca foram os mesmos, foram sempre diferentes e inusitados, pois trouxeram práticas (discursivas e não discursivas) que narraram cada estudante e o grupo em seu conjunto. Outros aspectos estiveram presentes nas experiências,

remetendo àquilo que Rancière (2005) nomeou de *partilha do sensível*³³. E, é também desta ‘partilha do sensível’ que falamos e contamos alguns memoriais das alunas/tecelãs, professoras/fiandeiras. Para esse autor a ‘partilha do sensível’ é,

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (p. 15).

Partilha que revelou, a cada semestre, experiências únicas, mesmo que semelhantes, pois cada memorial trouxe singularidades e traços específicos da vida de cada aluna/professora, o que foi percebido nos próprios registros.. Segue um excerto de um dos memoriais que conta o que se passou com uma das alunas ao iniciar seu processo de registro, ou seja, de contar de si:

[...] Não consegui entender direito o porquê da proposta da gente se re-visitarmos e escrever a respeito de nossas vidas, pois já estamos quase no final de um curso de graduação e isso mais parece uma especulação da professora, mesmo que ela tenha tentado nos convencer da importância de recuperarmos a memória de nossas histórias de vida, de nossas infâncias, das pessoas e dos fatos que nos foram significativos ao longo desse período, da nossa entrada na escola, enfim, coisas que já estavam adormecidas dentro da gente. Eu achei tudo muito estranho no início. Mas, eis que quando me pus a começar a escrita, me vi obrigada a olhar para trás e quantas saudades, quantos lapsos de memória, quanta coisa queria lembrar e já não conseguia e, quantas coisas eu lembrei de minha infância que foram extremamente significativas para minha vida como, por exemplo, descobrir que desde cedo eu tinha o desejo de ser professora [...] (Simone).

³³ Assunto tratado no livro ‘Políticas da escrita’, de Jacques Rancière, publicado pela Editora 34, em 1995. O livro integra a Coleção TRANS, dirigida por Eric Alliez. Trata da questão da estética sensível da partilha.

Outra aluna apresentou sua reflexão em relação à proposta de se contar e, para isso, observou aspectos significativos do seu processo de escolarização:

É com muito carinho que relembro o início de minha caminhada estudantil, do Jardim de Infância até o esperado segundo grau. Comecei a estudar em uma escola dum bairro próxima a minha casa, concluí todo o primeiro grau, tendo repetido dois anos, permanecendo nesta escola por onze anos. Lembro de todos os professores, alguns colegas, funcionários e cheiros, posso dizer que foram ótimos anos (Adriana R.).

Na perspectiva da *partilha do sensível*, ao longo dos encontros coletivos ocorridos semanalmente, fomos discutindo este e outros aspectos, problematizando questões importantes para quem estava sendo aluna/professora, tecelã/fiandeira. Entre as questões estavam as seguintes: (1) Que postura era essa que se tinha antes e que agora as crianças não tinham mais? (2) Que sentido tinham os cheiros, gostos e cores que as crianças sentem atualmente nas diferentes instituições de ensino? (3) Que lembranças elas trazem de suas professoras e professores hoje? (4) Qual a importância desta discussão num grupo que se encontra em processo de formação para ser professora de anos iniciais do Ensino Fundamental? (5) Que 'partilha do sensível' era feita nos encontros do grupo e que 'partilha do sensível' proporíamos aos futuros alunos e alunas?

A discussão destas questões acompanhou os grupos ao longo dos semestres e foi revisitada em diferentes momentos, no sentido de ser complementada, reformulada e discutida, enfim, estas questões fizeram parte de uma espécie de roteiro orientador das discussões e sempre estiveram

presentes nos encontros individuais e coletivos do grupo. Em relação à primeira questão as posições foram variadas, desde aquelas que defendiam que 'antigamente' as crianças eram mais educadas e obedeciam mais aos pais e professores, até as que defendiam a mudança, dizendo que a liberdade de poder se posicionar e expressar sua concordância, ou não, com as coisas que os adultos insistem em impor às crianças, era uma conquista e demonstrava que elas tinham massa crítica e que era tarefa da escola, dos professores e pais, desenvolver a mesma, no sentido de contribuir para que as crianças fossem capazes de escolher o que julgassem melhor para si e para a sociedade. Destaco a fala de uma das alunas/professoras que exemplifica esta reflexão:

Não tínhamos nem a metade da liberdade que as crianças têm hoje, tudo bem que os tempos evoluíram, nos era exigido que tivéssemos disciplina e nem sempre podíamos expor o que sentíamos ou pensávamos. As crianças tinham outra postura, tudo parecia mais harmônico. Hoje vejo que aquela harmonia era medo, medo de que os pais fossem chamados, medo de ir para o tal de caderno vermelho, medo de apanhar em casa, enfim, muitos medos!!! (Adriana R.).

Esse exemplo mostra o quanto as discussões realizadas nos encontros coletivos eram 'calorosas', pois refletíamos muito a respeito das questões que envolviam a diferença entre medo, respeito, autonomia, fingimento, enfim, o papel que a escola assumia diante das diferentes posturas e que os professores ajudavam a romper ou a perpetuar por suas práticas, discursivas ou não.

A segunda questão se referiu aos gostos, cheiros e cores que as crianças sentem atualmente nas escolas. Esta discussão embaralhou-se e embaralhou-nos em alguns momentos, pois houve controvérsias entre as alunas/professoras. Algumas diziam que hoje os cheiros são de sujeira, as cores revelam o cinza da pobreza e o gosto é do único motivo que leva muitas crianças à escola atualmente, ou seja, a comida. Foi uma das discussões mais polêmicas que eu já acompanhei como professora dessa disciplina, pois tornou visível as diferentes concepções, desde aquelas que revelaram preconceito, produção da diferença entre os pobres e os não pobres pelo modo de vestir, pelo cheiro, etc, até as que defendiam que isto era coisa que nós produzíamos por nossos discursos, já que quanto mais falávamos, mais tornávamos os alunos naquilo que falávamos. Foi outro momento de *deslugarização*, em que o conflito possibilitou que muitas alunas/professoras voltassem a se *lugarizar*. Foi necessário muito estudo e pesquisa, foi necessário visitar diferentes teorizações, não para dizer qual era a melhor ou mais importante, mas para que as alunas pudessem fazer escolhas e emitir opiniões de modo mais consistente, sabendo argumentar a respeito de suas escolhas, fazendo relações com o estar sendo professora estando aluna, como um compromisso que este lugar exige, pois envolve um trabalho com a formação humana em diferentes perspectivas. A terceira questão referiu-se às lembranças que as alunas/professoras traziam de suas próprias professoras, entre elas estão:

Não lembro muito bem das professoras das séries iniciais, com exceção de uma que deu aula na terceira série e que faleceu há anos atrás. O caso ficou alguns dias nos jornais. Professor que eu gostava muito era o Hegino, acho que não dá mais aulas aqui [...] (Ângela B.).

Outra aluna/professora revelou suas lembranças manifestando-se da seguinte maneira:

Chegando a esta escola encontrei alguém especialíssima que foi minha professora Dalila. Acompanhou-me, incentivou-me e me encaminhou [...] Show de bola foi minha professora da terceira série. Zilda era o nome do sucesso. Se fosse descrever essa mestra diria: um anjo negro, forte, zelosa, comprometida com uma educação de qualidade e inovadora para sua época. Aprendi o quanto é importante ler e escrever com qualidade (Rosângela M.).

Ambos os fragmentos mostram o quanto as alunas traziam lembranças distantes do tempo presente, o que se evidenciou pelas professoras lembradas que foram de séries iniciais e as lembranças que traziam estavam associadas a bons acontecimentos vividos, até mesmo o nome foi lembrado pelas fiandeiras/tecelãs desta tecitura.

Fragmentos de outros memoriais foram destacados no sentido de trazer à visibilidade questões referentes à alegria das alunas ao irem para a escola nas séries iniciais, e o quanto isso foi se *deslugarizando*, chegando até mesmo ao esquecimento. Com o passar do tempo escolar, as referências e as lembranças de professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio vão tomando uma outra configuração, ou seja, já não são tão boas como as anteriores. Vejamos um desses fragmentos:

Recordo-me muito desse tempo, da alegria de ir para a escola, da meiguice e sabedoria da professora, do clima familiar e rural que a escola tinha, capricho no caderno, dos conteúdos relacionados à vida. Mudei de escola [...] A professora chamava-se Roseli, um encanto de pessoa e dava-me uma atenção especial pelo fato de ser aluna transferida. No Ensino Médio mudei novamente de escola [...] os professores eram descomprometidos com a proposta da escola, nós, alunas, reclamávamos muito. Muitas noites não tínhamos aula porque os professores faltavam. A postura de alguns me chocava, eram pessoas desmotivadas, sem prazer de estar ali. É claro, alguns

eram fantásticos, cheios de idéias, aventuras, tornavam o conteúdo significativo e uniam a turma (Shirley).

Outra aluna/professora destacou o seguinte em seu memorial:

Na primeira série a magia do ensino já tomava conta de mim, pois além da escola e muitos colegas, ganhei uma professora meiga e carinhosa, professora Margarete, nome que nunca esqueci. Uma ótima educadora que me cativou desde o início das aulas, o que facilitou minha vida escolar por sentir prazer no dia-a-dia da escola. [...] a quarta série foi espetacular e deste período lembro de muitos teatros realizados, jogos, amigos e da educadora que como ninguém distribuía saber e dedicação pela sua turma. Não consigo lembrar nada positivo das professoras do ensino médio, apenas que entravam e saíam da sala como se os alunos fossem invisíveis (Luciane K.).

Uma outra fiandeira/tecelã escreveu assim:

Não consigo lembrar muita coisa dessa época [...] A professora chamava-se Lourdes (não recordo sua fisionomia), da qual lembro apenas o nome [...]. De outras por incrível que possa parecer, não me lembro nem do nome (Ana).

E, apenas uma, das cento e dezoito alunas que compuseram o cenário desta tecitura, fez alguma referência às professoras do Ensino Superior. Eis o que ela registrou:

Durante o curso de Pedagogia do Unilasalle já encontrei clones da tão estimada e importante professora da segunda série, que era ótima, um exemplo. E, meu Deus! Existem professores e professoras, e existiram disciplinas e disciplinas, noites apaixonantes e noites decepcionantes. Conheci professores que sacudiram e ainda sacodem muito a minha prática docente, e posso dizer que estou no mais absoluto conflito, pois o número dos ruins ainda supera o dos bons (Carla Adriana).

A quarta e quinta questões se referiram a importância de discutir a *partilha* na perspectiva do *sensível*, num grupo que se encontrava em processo de formação para ser professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, e os

desdobramentos desta discussão para o exercício da docência. Também estas foram questões polêmicas, pois geraram controvérsias. Algumas diziam que a sala de aula e a escola já eram espaços de partilha por natureza, portanto, não sendo necessário exigir que essa partilha ainda fosse sensível. Mais uma vez o estudo e a pesquisa se fizeram necessários e fomos estudar essa questão apoiadas em Rancière. Para este autor, falar em partilha do sensível é supor algo comum numa relação de pessoas e grupos, de seus modos de ser e estar no mundo, de fazer educação e de ver seus desdobramentos. É um modo das alunas/professoras se assumirem autoras e atoras de sua própria docência, partilhando suas experiências, de senso comum e de saberes institucionalizados. A partilha de sensível busca romper com as racionalidades já postas, busca transversalizar disciplinas, encontrar espaços comuns e coletivos, no sentido de provocar a reflexão em relação aos saberes de fronteira, uma reflexão participativa, uma escrita possível de se transformar em co-escrita, podendo ser feita em duplas, trios, grupos e, também, individualmente. Para Rancière (2005, p. 16), a *partilha do sensível é um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência.*

Estas e outras questões deram rumo às reflexões, colaborando para que a pesquisa cotidiana fosse vivenciada na prática, transformando-se num dispositivo para ensinar e aprender pela própria prática. As discussões serviam para as alunas perceberem que os diferentes espaços educativos,

especialmente o espaço da sala de aula, oportunizavam a produção de conhecimentos, também diferentes.

Nos encontros coletivos semanais, os grupos foram estabelecendo dinâmicas próprias de socializar produções que envolviam desde a definição de um roteiro com itens importantes a serem discutidos, até os critérios daquilo que efetivamente seria possível e importante socializar, assim como o estilo e a criatividade de cada uma, como deveriam observar as combinações iniciais estabelecidas pelo próprio grupo. Esse movimento expressou o quanto se aprende ao ensinar e o quanto se ensina ao aprender. Foi a vivência da *partilha do sensível*, que envolveu rigorosidade na assunção das tarefas coletivas e prazer na criatividade individual.

A reflexão a respeito da prática docente, muitas vezes, apoiou-se em Rancière, pois o trabalho com as alunas e das alunas foi assumido como possibilidade de emancipação e experimentação, tendo em vista todas elas possuírem inteligência e, portanto, precisarem de mestres ignorantes, já que são estes que põem em jogo, no ato de aprender e ensinar, duas faculdades: a *inteligência* e a *vontade*. Nessa perspectiva *quem ensina sem emancipar, embrutece. E, quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender* (Rancière, 2004, p.37), pois ele aprenderá o que desejar e o que julgar importante para sua vida. Assim, a problematização com as alunas esteve presente durante todo o tempo na perspectiva do ‘mestre ignorante’, aquele que aciona as duas faculdades do conhecimento, a inteligência e a vontade.

A escrita dos memoriais denunciou os modos de conversação feitos pelas alunas consigo mesmas e com o outro. No *lugar* do já vivido e no *entrelugar* do que estava por viver foi possível capturar as *regularidades* presentes nos enunciados. O modo como as alunas iniciavam suas escritas permitiu perceber as peculiaridades de seus traços. Formações discursivas produto-produtoras do estar sendo aluna/professora, fiandeira/tecelã. Desse modo percebeu-se que algumas alunas iniciavam seus memoriais de modo semelhante, por exemplo:

É com muito carinho que relembro o início de minha caminhada estudantil, do Jardim de Infância até o esperado segundo grau, pois foram muitas as emoções vividas neste período, muitas pessoas queridas, muitas professoras excelentes, muitas aprendizagens significativas, claro que também muitos desconfortos em algumas brincadeiras, já que eu era bem fofinha' (Adriana R.).

Tudo iniciou em março de 1987, quando eu estava chegando ao Colégio Maria Auxiliadora em Canoas, para o meu primeiro dia de aula na primeira série, dia inesquecível este. Deparei-me com uma turma cheia de expectativas, e a professora chamava-se Bernadete. Daí em diante adaptei-me aos poucos à vida escolar, a qual sempre tratei com muita responsabilidade e dedicação, pois sempre gostei muito de estudar (Rosângela S.).

A história de cada pessoa é tecida e marcada por muitas presenças significativas. São presenças de pessoas, situações, fatos, experiências. Na minha história escolar, o que mais deixou marcas foram as lembranças de momentos agradáveis, não em anos separados, mas fatos marcantes como o primeiro dia de aula, em que fui com minha mãe, com todo o material, mochila cheia e caixa de camisa forrada com o material que iria entregar para a professora (Simone).

Meu nome é Carla Adriana, tenho 25 anos, sou professora, estou cursando Pedagogia, precisamente no sexto semestre. Aqui quero contar a trajetória de minha vida escolar e, também, como cheguei a ser professora. Posso dizer que esta é uma tarefa difícil, pois não pretendo simplesmente relatar, mas sim reviver e repensar minha trajetória escolar, buscando refletir a minha prática docente (Carla Francisco).

Relatarei alguns momentos que marcaram minha vida escolar, que por sinal foi muito gratificante e feliz, pois sempre gostei de estudar e sempre tive incentivo da família. Sou a única de todos os primos que nunca repetiu o ano. Não fiz pré-escola, entrei direto na primeira série e estava ansiosa para começar as aulas, mas nos dez primeiros dias não pude comparecer, pois estava com sarampo. Quando cheguei à escola fui bem recebida pelos colegas e logo fiz amizades e tive muita facilidade em me alfabetizar, pois já sabia escrever algumas coisas (Mariléa).

Estes excertos deixam visível o ato de relembrar o passado do lugar do presente. Quando as alunas/professoras anunciam que relembrar para elas foi bom, foi um ato carinhoso, foi inesquecível, apontam-nos o *entrelugar* da experiência de quem se *deslugariza* de um presente passado, para um futuro presente. O modo como as alunas/professoras iniciavam seus memoriais indicou as regularidades nos enunciados, referindo-se a contação a respeito de quem eram elas, onde estudaram, suas histórias de escolarização, a vontade de estudar e as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfim, o movimento da escrita de si marcou a *deslugarização* das alunas/professoras de seus lugares de alunas.

Os registros destacados e analisados até aqui se referiram aos dois primeiros balizadores definidos na escrita dos memoriais, conforme mencionado no início deste capítulo: (1) *trajetória escolar de cada aluna/professora* e (2) *momentos significados de suas histórias de vida*. Na continuidade os outros dois balizadores são analisados: (3) *como se deu a escolha pelo ser professora e pelo curso de Pedagogia* e (4) *como foi a trajetória profissional de cada uma*.

Com o passar do movimento de contar-se pelo registro de si, a trajetória de suas histórias de vida e dos momentos significativos feitos no início dos memoriais, o registro foi tomando outro caminho, em que as alunas/professoras mostraram-se mais seguras e desinibidas. Contar a respeito de como haviam escolhido o curso de pedagogia e por que decidiram ser professoras, assim como contar suas trajetórias profissionais, pareceu-lhes mais original, pois demonstraram não se preocupar tanto com a opinião alheia, nem com a necessidade de serem controladas em relação ao que escreviam a respeito de si, como aconteceu na escrita referente aos dois primeiros balizadores. Na continuidade da leitura e análise dos memoriais, a sensação foi de um maior despojamento por parte das alunas, maior maturidade e segurança ao contar de si, de revelar suas escolhas. Foi uma atitude crítica como experiência para as alunas/professoras, pois segundo Foucault (1999), elas vivenciaram a crítica em duas perspectivas: a atitude limite e a atitude experimental.

A reflexão das alunas girou em torno do que poderia levá-las a outras atitudes de dizer, fazer, pensar e contar a respeito de si mesmas. Como diria Foucault (1999), elas experienciaram transformar a crítica exercida de uma limitação necessária, numa crítica prática de uma transposição possível, sem abrir mão da liberdade. Uma crítica das alunas/professoras em relação aos limites colocados durante a tecitura da experiência de estar sendo aluna e professora.

Um fragmento do memorial de uma das alunas/professoras conta como se deu sua escolha pelo curso e pelo ser professora:

[...] resolvi retornar a minha vida acadêmica no La Salle. Tive muita expectativa neste retorno pois o currículo já havia mudado algumas vezes e devido a isso, “perdi” algumas cadeiras. (Para mim, pessoalmente, não foi perdido, pois para uma aprendizagem tudo é válido). Quando havia parado estava no sexto semestre e quando retornei voltei para o terceiro. Mas encontro-me novamente em reta final e espero que nada me atrapalhe de atingir o meu objetivo, que é a conclusão do meu curso de Pedagogia para, posteriormente, poder-lo colocar em prática (Jussara).

Este fragmento traz entre os enunciados a serem analisados, a questão da troca de currículo que aconteceu por nove vezes no Unilasalle, o que fez várias alunas perderem disciplinas, que saíam da grade curricular fazendo com que tivessem que cursar outras, que no período em que haviam iniciado o curso, não existiam na grade. Elas se *deslugarizaram* involuntariamente, pois precisavam fazer as disciplinas, mesmo que tivessem cursado todas as obrigatórias do currículo anterior. As mudanças curriculares ocorriam sempre com o curso em andamento, sem que os alunos pudessem optar, assim tinham que cursar as novas disciplinas que entravam no currículo. Este fragmento mostra o quanto de *servidão* algumas alunas/professoras traziam em si. Quando esta aluna afirma não ter perdido, pois numa aprendizagem tudo é válido, ela demonstra não se importar se para isso teve que pagar mais uma vez o que já havia pago, e que agora não tinha mais validade curricular, nem que isso atrasaria a conclusão do curso, enfim, ela não pensou em criar alternativas, criticar o acontecimento, apenas aceitou-o, cursando as novas disciplinas e pagando para isso.

O registro mostra que a aluna/professora aceitou a mudança e, ainda, se ‘consolou’ afirmando que *toda a aprendizagem é válida*. Ele não objetivou fazer a crítica pela crítica, mas justamente acompanhá-la para criar possibilidades de

analisá-la como uma atitude crítica composta de uma atitude limite, no sentido de extrapolar as fronteiras da experiência e do seu “por” vir, procurando a singularidade na universalidade da lei, opinando com liberdade para pensar e agir diferentemente numa atitude crítica, composta também de um atitude experimental, capaz de questionar os limites da legislação do curso e propor alternativas mais justas para quem não teve a oportunidade de participar, efetivamente da troca das regras do jogo, com ele já em andamento, como ocorreu por nove vezes no currículo do curso de Pedagogia do Unilasalle.

Um outro fiandeiro/tecelão contou, também, como ele fez a escolha do curso e da profissão de professor, já que ele era técnico da Varig, empresa em que havia feito seu estágio de nível médio. A análise do fragmento deste memorial foi importante para observarmos que, algumas pessoas, mesmo distantes da educação no início de suas carreiras profissionais, chegaram a ela no decorrer de suas trajetórias, por opção, ou pela falta dela, enfim por diferentes motivos. Eis o registro do fragmento do respectivo memorial:

Agora, já na nova função, comecei a ser confrontado com uma outra maneira de ver a minha profissão. Fui incentivado por um colega de trabalho e uma estagiária a retomar meus estudos acadêmicos. Por isso e muito mais, já estou no 5º semestre do curso de Pedagogia no UNILASALLE. Cabe ressaltar que apesar dos colegas, na época, estarem cursando Pedagogia, o que mais pesou na minha decisão pelo curso foi a atividade que eu exercia no momento de meu ingresso, ou seja, ministrava aulas e, de certa forma, o fato de vários colegas já estarem cursando pedagogia no Unilasalle, não podendo então eu ser o único a ficar de fora. Além do que eu precisava fazer um curso superior, já que isso era importante para minha carreira e daqui a pouco seria só eu sem curso superior. Todas as minhas experiências e formação anterior estiveram vinculadas à instrução. Cabe salientar que sofri influência, diria até uma certa pressão, por parte dos colegas, para que eu entrasse nesse curso. Aí fiz esta de modo intencional, pois percebi diretamente, em função da maneira como eles se envolviam com a questão da educação que eu deveria fazer este curso (José Francisco).

Percebe-se, outra vez, que o contar de si trouxe um dos temas desenvolvidos por Rousseau no conjunto de sua obra: a preocupação com a opinião alheia e a imitação, pois este aluno contou que procurou o curso de Pedagogia por influência dos amigos, demonstrando que foi para acompanhar o grupo que fez vestibular, para não ficar fora, pois se não fizesse algum curso superior ele seria o diferente no grupo. Então, por esse motivo, e por uma atitude de 'suposta' imitação, ele acompanhou os colegas, pois pareceu preocupado com aquilo que os outros poderiam pensar e falar a seu respeito caso não ingressasse no Ensino Superior. Essa posição fazia parte de um certo modo de pensar, falar e agir que pertencia ao universo dos técnicos da Varig, do modo como eles se relacionavam com o mundo e com o saber. A isso Foucault chamou 'contornos de uma atitude crítica'.

Outro fragmento contou de uma aluna/professora que ingressou no curso de Pedagogia em conflito, e nele permaneceu até o final da disciplina e do próprio curso, pois decidiu concluí-lo sem saber, ao certo, por que tinha escolhido Pedagogia, tendo em vista que queria ter cursado outro curso. Revelou não gostar da área da educação, pois não se imaginava na docência. Vejamos o que escreveu essa fiandeira/tecelã:

Formei-me no antigo 2º grau com 17 anos e ao concluir o curso realizei o vestibular na UNISINOS para Nutrição e passei. Cursei somente um ano do curso, pois me frustrei, afinal sempre tive um sonho que fiz questão de guardar só para mim que era ser médica, e cada vez que penso nele me entristeço, pelo fato de não ter dinheiro para cursar o tão sonhado curso de medicina para ser uma grande cirurgiã e cardiologista. Mas tudo bem, vou tocando a vida. Um fato que me frustrou enormemente foi descobrir que nutricionista não é médica. Após o primeiro ano de nutrição resolvi passar para o curso

de Relações Públicas, pois estava decepcionada, mas inserida num mundo profissional que me exigia e esse curso poderia abrir algumas portas para meu crescimento na empresa (SENAC). Cursei até o 4º semestre, mas precisei trancar por falta de dinheiro. Nesse período de 1 ano, para não ficar parada, resolvi radicalizar e entrei no curso de aperfeiçoamento em Magistério no La Salle/Canoas, pois era um curso acessível financeiramente. E, como já deu para perceber, gosto de mesclar, aprender de tudo, em todas as áreas. Penso que isso é importante, e enriquecedor para minha vida, mas realmente não penso em ser professora, muito menos dar aula e viver em escola. Fiz esse curso pois era barato e para eu não ficar em casa. Ainda quero ser médica! (Magda).

Fiandeira/tecelã de olhos enormes, pretos, linda aluna, que depois de circular por diferentes cursos e instituições ainda não sabia o que queria, ou melhor, sabia sim, queria ser médica, mas tinha assumido para si que isso era um sonho distante, quase impossível, pois ela não tinha dinheiro para pagar uma universidade. Um aspecto que chamou atenção nesse relato foi que em nenhum momento ela verbalizou a possibilidade de estudar bastante e tentar ingressar numa universidade pública. Essa alternativa pareceu estar fora de seu 'programa de vida'. Embora de modo diferente, esta fiandeira/tecelã repetiu em diferentes situações a mesma dinâmica, iniciava os cursos, mas não os concluía, segundo ela porque 'gostava de mesclar'. Foi difícil acompanhar sua lógica olhando apenas de um único lugar, o de professora orientadora do estágio docente, pois essa aluna deu a impressão de não se *deslugarizar* nunca, pois esteve sempre a repetir o processo de iniciar um curso e deixá-lo de lado. Foi importante analisar a tecitura desta fiandeira/tecelã, de diferentes lugares, passando por *entrelugares* e, até mesmo por *não lugares* que fizeram dela aquilo que se tornara. Então, as discussões no grupo possibilitaram perceber o quanto ela havia se *deslugarizado* e voltado a se *lugarizar*, sempre inventando outros modos de estar sendo aluna e professora. Ela viveu várias

situações, criando alternativas para aquilo que criticava, pois não rejeitava a experiência de viver abusando das fronteiras, rompendo-as quando preciso e oportuno, num permanente vir a ser. Transformando a 'crítica prática' numa 'transposição possível', ou seja, seguindo em frente, realizando rupturas, com vontade de mudar, numa atitude experimental em que a mudança foi possível e desejável. A *deslugarização* desta fiandeira/tecelã, em alguns momentos foi semelhante a um desemaranhar de fios, pois ao ingressar no curso de Nutrição ela logo se viu atrapalhada, cursando apenas dois semestres para descobrir que o curso de Nutrição não formava médicos. Aí a confusão aumentou e ela desistiu do curso.

Num dos encontros coletivos, o grupo ficou perplexo quando ouviu a leitura do memorial desta fiandeira/tecelã, questionando-a a respeito desse fato, situação que ela rebateu sem constrangimento, dizendo que se soubesse que eram coisas diferentes, é claro que não teria entrado no curso de Nutrição. Mas, o grupo insistiu, questionando-a novamente, perguntando se ninguém havia conversado com ela a esse respeito, em casa, na escola ou no trabalho. Ela respondeu, mais uma vez, aparentemente tranqüila que não, e afirmou novamente que se soubesse não teria ingressado naquele curso, portanto, não adiantava o grupo ficar perguntando a mesma coisa, pois ela esperava que nesse curso de Pedagogia, os colegas pudessem explicar à ela, ajudá-la a compreender o que não sabia para que não se repetisse o que já havia acontecido no curso de Nutrição. Essas falas mostraram que mesmo com desconforto, esta fiandeira/tecelã queria seguir em frente e concluir algum

curso superior, estava apostando no trabalho do grupo e dela mesma para que isso se concretizasse.

Uma outra regularidade encontrada nos enunciados dos registros dos memoriais diz respeito ao acaso que levou algumas fiandeiras/tecelãs ao curso de Pedagogia, entre os quais destaquei alguns deles:

Minha trajetória com o Ensino Superior passa por Arquitetura na ULBRA/Canoas, Nutrição na UNISINOS/São Leopoldo e Pedagogia no UNILASALLE/Canoas - esse será concluído!. (Viviane).

Vestibular à vista, meio por acaso é verdade, o dia mais frio que me recorde naquele ano, queria fazer Psicologia, no Unilasalle estava previsto o curso para o semestre seguinte. Fiz então para Pedagogia e passei, o novo curso não saiu, mas a escolha foi perfeita e estou muito satisfeita com a área que escolhi, apesar de todas as dificuldades (Angélica).

Eu não sabia o que cursar na faculdade, talvez pela falta de estímulo da família. Quanto à escolha pela Pedagogia, acredito ter sido por três motivos: primeiro porque na época não havia o curso de Enfermagem no Unilasalle; segundo por acreditar que a Orientadora Educacional pode realizar uma intervenção significativa nos casos daquelas crianças que têm dificuldades cognitivas, de relacionamento interpessoal e tantas outras; terceiro por querer atuar em projetos na área da educação e de alguma forma, contribuir para que crianças carentes construam conhecimentos (Ana Lucia).

Em 1999, com o incentivo do Supervisor de Treinamento, decidi reiniciar os estudos com a intenção de melhorar os processos de treinamento e ampliar o conceito de educação, restrito até aquele momento a uma simples formação para o trabalho. Realizei o vestibular de inverno no Unilasalle para o curso de Pedagogia e, para minha surpresa, fui aprovado. Afinal, eram quase 18 anos sem estudar os conteúdos de uma prova de vestibular (Cláudio).

[...] entrei na Pedagogia, pois era necessário ter formação nesta área. Não era um curso que me interessasse no início, mas hoje gosto muito do que estudo e aprendo coisas interessantes para executar no meu dia-a-dia. Não pretendo parar neste curso, o próximo será minha especialização em Psicopedagogia, depois Educação Física, pois tenho outros planos em mente (Elisângela).

Formei-me em 1984. No ano seguinte fiz vestibular na Unisinos para Biologia, fui chamada através de contrato de emergência para dar aulas de Ciências. Prestei concurso para o estado no final de 1985 e em 1986 fui chamada para dar aulas no La Salle numa segunda série. Em junho fui chamada para o estado, então no período da

manhã tinha estado e à tarde a escola particular. Precisei largar o curso de Biologia que eu tanto queria porque tinha que trabalhar e depois não retornei mais. Algum tempo depois vim para a Pedagogia no Unilasalle, porque tenho desconto por ser professora da escola La Salle que funciona no mesmo local da universidade (Ângela Bagatini).

[...] vestibular na ULBRA em Canoas, passei na segunda opção, que era Ciências Contábeis. Fiz a matrícula com a intenção de mudar para Administração de Empresas que era o meu objetivo na época, mas acabei fazendo quinze disciplinas do curso e trancando a matrícula em 1989, pensando que rapidamente retornaria, mas isso não aconteceu. Em 1999, dez anos depois, fiz vestibular para Pedagogia no Unilasalle e aqui estou, com a intenção de concluir em 2004. Antes de fazer o vestibular fiz um teste vocacional na Unisinos, pois não tinha muita certeza do que gostaria de fazer. (Andréa Nunes).

No ano de 2001/2 resolvi voltar a estudar pois o meu sonho era me formar no curso de Relações Públicas na UNISINOS, mas era muito caro. Resolvi deixar para mais tarde a conclusão do mesmo e escolhi o curso de Pedagogia no Unilasalle. Não posso dizer que é o curso dos meus sonhos, e que pretendo seguir carreira nessa área, mesmo trabalhando numa instituição de ensino, pois acredito que não tenho 'gosto' de ser professora, mas adoro a área da educação. Parece confuso, mas uma coisa tenho certeza e desejo, que é me formar, ter um diploma e com este abrir portas para o meu crescimento profissional, seja na área da educação ou não, espero que em 2005/1 esse desejo se realize, afinal tudo o que fazemos e aprendemos é valioso para nossa vida (Magda).

Ao analisar esses oito fragmentos de memoriais, percebe-se que seis deles trouxeram o discurso da dúvida como regularidade, ou seja, de fiandeiras/tecelãs que chegaram ao curso não pela primeira opção de cursar Pedagogia, mas por motivos que foram desde a vontade de concluir um curso de graduação, independente de qual fosse, até não saber o que cursar na graduação. Em todos foi possível perceber o movimento de *deslugarização* ocorrido na passagem de um outro curso para o curso de Pedagogia. Um dos oito memoriais fez referência ao estímulo de outra pessoa como mobilizador para o ingresso na Pedagogia e, apenas um dos registros, mostrou que a chegada na Pedagogia se deu por acaso, pois a opção inicial havia sido outra.

Fazendo uma análise dos fragmentos no sentido do já dito, e do não dito, foi Foucault quem afirmou que é:

[...] preciso acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento; na pontualidade em que ele aparece e na dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até seus menores traços, enterrado, bem longe de qualquer olhar, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da instância próprio de cada um (2000, p. 91).

Assim, nesta investigação o discurso dito e não dito foi tomado no ato do acontecimento de cada uma das alunas/professoras, pois a intenção foi trabalhá-lo na perspectiva de sua repetição, esquecimento e transformação, no sentido de tratá-lo no momento e no modo próprio de sua aparição, pois cada fiandeira/tecelã teve sua própria história para contar e seu próprio modo de contá-la. Mesmo que em alguns momentos as histórias tenham sido semelhantes, os rebatimentos foram singulares, pois tratou-se do discurso no sistema de sua institucionalização. Institucionalização espaço-temporal do lugar específico de cada fiandeira/tecelã, que fez com que vivessem a experiência da *deslugarização*, passando por *entrelugares* culturais e sociais de constituição de si, e por *não-lugares* cujos acontecimentos estiveram sempre num movimento de *estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna*.

A seguir apresenta-se o segundo dispositivo de análise dos Relatórios Finais, as expectativas das alunas/professoras em relação à Prática de Ensino. Esta foi uma atividade solicitada a elas no início do semestre letivo, na disciplina de Prática de Ensino, logo após a atividade dos memoriais. Nela, as

fiandeiras/tecelãs eram convidadas a expressar suas expectativas em relação ao estágio, manifestando o que esperavam da disciplina. Entre os registros de algumas fiandeiras/tecelãs houve aqueles que, inicialmente, evidenciaram descontentamento quanto a realização da prática docente, pois as que eram professoras e estavam atuando como docentes não entendiam o porquê da realização de outro estágio. Mas ao longo do curso elas foram compreendendo o objetivo desta atividade e os enunciados dos discursos de cada uma revelavam o movimento de *deslugarização* pelo qual as alunas passavam, pois do descontentamento inicial, elas se deslugarizavam para a reflexão a respeito do curso, da sua proposta, das propostas das diferentes disciplinas e, então, voltavam a se *lugarizar*, não mais no mesmo lugar, pois ele já não era o mesmo, nem elas eram mais as mesmas, tendo em vista que o movimento reflexivo envolvia os *entrelugares* do pensamento e os *não lugares* dos acontecimentos que compunham a *deslugarização* no processo de estar sendo aluna e professora. Uma dessas fiandeiras/tecelãs disse o seguinte:

Quando iniciei o curso e fiquei sabendo que teria que passar novamente por um estágio supervisionado, achei o fim e fiquei com raiva. Mas, no quinto semestre, após ter feito todas as Metodologias de Ensino, meu posicionamento se modificou. Percebi que esse tipo de atividade propicia um conflito, e que esse conflito nos leva a um crescimento. Nessa prática de ensino, quero repensar algumas idéias que tenho. Idéias que 'compreendo' teoricamente, mas encontro dificuldades na prática. Também não posso deixar de mencionar a minha ansiedade tanto em relação à prática, como na elaboração do relatório. Felizmente, nessa caminhada terei a companhia da minha colega e amiga Elisângela Oliveira da Silva. (Carla).

Analisando este registro percebe-se o movimento de *deslugarização* vivido por esta aluna/professora, pois o conflito impulsionou-a a olhar de outro modo para a atividade da prática docente, fazendo-a sentir que mesmo para

quem já está sendo professora, estando aluna, o estágio docente pode ser uma possibilidade de sair do lugar de origem passando por *entrelugares* e *não lugares* de pensamentos e acontecimentos, para logo a seguir retornar a um lugar de quem aprende na e pela prática e, também, ensina por essa mesma prática, mas de modo diferente, outro, não mais o mesmo, pois, se for, já será outro e, também, terá se *deslugarizado* para voltar a se *lugarizar* num outro lugar. Aquele lugar que para Certeau (1994, p. 20) é *transitório, que se percorre e de onde se sai tão amigavelmente como se entrou*.

Alguns fragmentos dos registros das alunas/professoras a respeito da expectativa na disciplina de Prática de Ensino trouxeram a possibilidade da troca entre o grupo, da experiência docente ser um desafio a enfrentar, da preocupação com o novo pela falta de experiência e a preocupação com a fragilidade epistemológica para organizar o projeto e o Relatório Final. A seguir é apresentado um conjunto desses fragmentos:

Acredito que a prática trará as orientações necessárias para o início do meu trabalho com os alunos, neste semestre. A prática para mim é uma novidade e, ao mesmo tempo, um desafio, porque ainda não exerço a função de educadora. Acho que os assuntos tratados em aula e o atendimento individualizado serão importantes na construção do desenvolvimento do planejamento do que vou trabalhar com os alunos. Esta é a primeira disciplina que vou fazer de prática, pretendo aproveitar todos os detalhes porque virão outras e esta valerá como experiência para mim, que ainda não tive a oportunidade de estar em uma sala de aula (Carla B.).

Espero trocar experiências com os colegas e, com o auxílio da professora, aprimorar metodologias ou modificá-las totalmente. Através das trocas espero crescer como pessoa e profissionalmente. Também quero controlar minha ansiedade, pois fiquei preocupada com futuras dificuldades em torno da fundamentação teórica nas reflexões, dependendo do tema do projeto que eu for fazer. Até porque como vou fazer com meus alunos, tenho receio de deixar passar um fato relevante por estar acostumada com suas atitudes. Continuo um pouco insegura e angustiada. Acredito que o ponto

mais difícil será a auto-observação, pois sempre é difícil falar da gente (Ângela B.).

Minhas expectativas ainda são muitas em relação a esta disciplina.. Espero muita troca de experiências, assessoramento contínuo da professora e um grande envolvimento do grupo. Também receber muito material para consultar. Espero apoio e indicação de livros. Minha maior expectativa é saber se teremos momentos de estudos e reflexões na sala de aula, pois acredito que assim cresceremos e realizaremos um ótimo trabalho (Maribel).

Que nossas aulas possam ser momentos de paradas para reflexão e que nossas trocas tragam subsídios para podermos colocar em prática com nossos alunos. Que seja um momento de parada para pensar sobre a prática pedagógica tendo a oportunidade de ajustá-la conforme as necessidades observadas, procurando colocar em ação as idéias trocadas em aula! Estou tão ansiosa para começar a prática que até parece ser a primeira vez que vou fazer um trabalho como esse! (Maria Margarete).

Ao analisar este conjunto de quatro fragmentos, que contam das expectativas das fiandeiras/tecelãs em relação à disciplina de estágio docente, percebe-se que em todos aparece a alegria pela realização desta atividade, mas junto com ela a necessidade da troca de experiências entre o grupo, a espera por receber informações a respeito do como fazer tanto o projeto como o relatório, pois afirmaram ter insegurança para sustentar o movimento reflexivo entre prática e teoria, e demonstraram vontade de serem atendidas individual e coletivamente como possibilidade de dirimir possíveis dúvidas. Apenas uma das fiandeiras/tecelãs mostrou-se aflita por já ser professora e ter que se auto-observar. Percebeu-se uma apreensão geral em relação ao processo de auto-observação, entre aquelas que já estavam sendo professoras, pois se evidenciou que essa prática não é comum no cotidiano das escolas nem das professoras/tecelãs, pelo menos, não pelo registro de si e do outro, pois elas dizem conversar entre si, mas não a conversação que se

traduz na escrita de si, naquilo que aqui está sendo chamado de auto-observação.

Apenas uma das alunas/professoras expressou suas expectativas projetando-as num futuro mágico, apostando na possibilidade do desconhecido como algo de aventura na experiência de estar sendo aluna/professora. Assumiu-se desejosa em poder contar sua própria história, mas ao mesmo tempo mostrou-se cautelosa em relação à possibilidade de transgredir limites e valores. Expressou estar feliz em experimentar a prática docente. Vejamos a seguir como se expressou essa fiandeira/tecelã:

Como professora, 'consciente', estou predisposta à mudança, à aceitação do diferente. Espero com a prática experimentar momentos mágicos, inesquecíveis, onde todos possam se ajudar trocar experiências para crescer e somar novos conhecimentos. Às vezes temo o desconhecido, os riscos, as incertezas. Mas, o que seria do mundo se tudo fosse linear, intransferível e 'certo'! Esta é uma preocupação indiscutivelmente própria de refletir e tornar dialética a prática da reflexão. Cada um tem sua própria história, portanto, todos somos os historiadores, aventureiros nessa caminhada. Temos que fazê-la da melhor maneira possível, através do respeito ao outro, da nossa própria humildade, conhecendo nossos limites, e se possível, ultrapassando-os, sem transgredir ou distorcer nossos valores morais e éticos. Estou feliz, em compartilhar desse momento mágico e ao mesmo tempo misterioso! Pretendo, através da prática, desvendar esses mistérios, pois cada dia é um novo dia, às vezes contraditório, outros, não, com sonhos, utopias, esperanças, desesperos. Mas, uma coisa é certa, o prazer de estar viva e ligada diretamente ao ser humano (Ângela Baptista).

É interessante perceber que já na primeira frase do parágrafo a aluna se assumiu uma professora consciente, talvez por ter prática docente, mas logo em seguida ela fez referência a sua vontade de experimentar momentos mágicos, inesquecíveis, em que todos possam se ajudar e trocar. Ao discutirmos este registro num dos encontros coletivos, lembro do grupo questionando esta aluna/professora a respeito do quê poderia ser diferente

entre o estágio docente e o exercício da docência, tendo em vista ela já trabalhar como professora numa escola pública. Ela trouxe elementos que ajudaram o grupo a refletir a respeito do que fazia os professores trabalharem de modo solitário e mecânico nas escolas, por que a escola havia se transformado num lugar de 'fazer coisas' esquecendo de ser também um 'lugar de trocar e inventar coisas'. Na perspectiva de Marc Augè (1994) a escola está a cada dia se parecendo mais com um 'não-lugar'. Para o autor os *não-lugares* aceitam a passagem de 'estranhos' (no caso do relato desta aluna, 'estranhos' são os próprios professores nas escolas, que não se reconhecem entre si) numa presença que é quase eminentemente física, pois as pessoas não se reconhecem, não conversam, não trocam, às vezes nem mesmo se enxergam e, atualmente, parece que os professores percebem as escolas como *não-lugares*, onde cada um tem seus próprios hábitos, seus próprios modos de ser e estar, parecendo insignificante essa postura que transforma o trabalho coletivo e partilhado num processo de autômatos. A reflexão seguiu um fluxo gerador de diferentes posicionamentos do grupo em relação ao *lugar* da escola e do *não-lugar* dos professores, no sentido de mobilizá-los a um movimento de *deslugarização*.

Nos outros dois fragmentos que vêm a seguir percebe-se que as alunas/professoras mostraram-se preocupadas com sua falta de experiência, tendo em vista que não atuavam em sala de aula, explicitaram receio em serem aceitas pelos alunos, vontade de fazer diferente, de serem carinhosas e amorosas, de planejarem algo diferente e atraente para os alunos. Uma delas manifestou, ao final de seu registro, que espera corresponder às expectativas.

Eu, particularmente a questioneei de quais expectativas ela esperava corresponder, e ela respondeu que primeiro às minhas e segundo às da escola. Perguntei a respeito dos alunos, e ela afirmou que esta expectativa sabia que corresponderia. As respostas levaram o grupo a questionar o porquê dessas afirmações, já que elas traziam à visibilidade uma visão hierarquizada das relações, pois a preocupação primeira era com a professora orientadora da prática, segundo com a escola e só por último, com os alunos. Fui problematizando a medida que o grupo se posicionava, para que olhassem a mesma situação de vários lugares, procurando levá-las a enxergar para além do que viam. Com vagar e muita reflexão fomos analisando a naturalização da hierarquia instituída, tanto nas escolas quanto em nossas práticas, que precisam ser revertidas, já que o registro desta colega mostrava que ela poderia ter ampliada sua preocupação com o atendimento às expectativas dos alunos, pois eles é que estariam diretamente interagindo com a aluna/professora, portanto, seriam os principais intercessores desse e nesse processo. As outras expectativas poderiam ser atendidas de acordo com as exigências legais, pois o restante, responsabilidade e comprometimento com o trabalho dariam conta.

O fragmento do registro da outra aluna/professora demonstra a sua decisão em realizar a prática, pois além de ser um dispositivo legal do curso de Pedagogia, a aprendizagem para ela seria válida, embora não fosse sua pretensão atuar em sala de aula. Percebe-se certo desacordo entre a obrigatoriedade mobilizadora e a decisão de não querer estar sendo professora. Esta aluna deixou claro que o cumprimento do estágio docente era

uma formalização acadêmica que ela cumpriria para que pudesse concluir o curso, mas que sua intenção era outra, não estava associada a assunção da profissão docente. O que ambos os relatos trouxeram em comum foi o fato das duas fiandeiras/tecelãs não terem experiência docente. Vejamos os dois fragmentos citados anteriormente:

Como não trabalho em sala de aula e com alunos pequenos me preocupo bastante quanto a executar o trabalho que será proposto. Tenho algumas dúvidas tais como: o que fazer? Com que turma trabalhar? Serei aceita pela turma? Serão desafios que, indo até a escola e conhecendo a realidade, me motivarão ir adiante. Eu espero proporcionar momentos agradáveis, ser atenciosa e flexível, planejar aulas dinâmicas, atividades pensadas com carinho, atenção e dedicação. Estou um pouco ansiosa para conhecer o colégio, os alunos, mas já posso antecipar que me dedicarei com muito amor e farei o possível para corresponder às expectativas (Ema).

Em relação a prática de ensino a minha maior expectativa é poder ter uma noção melhor do que é trabalhar dentro de sala de aula, isso porque eu não atuo na área. Tenho uma escola infantil, mas não tem a ver com estar dentro de sala de aula, e como sou dona, não trabalho com as crianças diretamente. Até o semestre passado, antes de fazer as metodologias nunca tinha entrado dentro de uma sala de aula e praticado alguma coisa com os alunos, pois também não fiz magistério e não pude ter essa experiência. Quanto ao ter algum tipo de problema isso eu não tenho, acho que tudo que eu aprender será válido, afinal de contas não pretendo atuar dentro de sala de aula, tenho outros objetivos (Elisângela).

Os dois excertos que seguem foram selecionados, pois trazem em si uma peculiaridade que se refere à aplicabilidade de conhecimentos adquiridos na prática, que poderão ser utilizados na prática docente. As alunas/professoras iniciaram suas expectativas contando o que esperavam salientando que queriam amparo para suas dúvidas, auxílio para melhorar o que não estivesse bom e afirmaram que a maior expectativa era poder aplicar, na prática, tudo aquilo que tinham aprendido na teoria. Uma deles mostrou sua

preocupação em como transmitiria seus conhecimentos aos alunos. Lembrei mais uma vez do *mestre explicador* que nos falou Rancière, aquele que crê na necessidade de sua explicação para que os alunos aprendam, que transmite conhecimentos de seu suposto lugar de saber, aos alunos que não sabem e devem ficar calados a ouvi-lo. Para este tipo de mestre os alunos aprendem pela explicação e pela transmissão e, só assim têm possibilidade de se emancipar. A contramão disso, seria aquilo que o autor denominou de *mestre ignorante*.

Espero que essa disciplina seja realmente para amparar nossas dúvidas, auxiliando e mostrando o ponto em que precisamos melhorar. E que eu encontre um apoio, uma alavanca para o meu crescimento profissional e que no fim do semestre eu diga: valeu a pena, como fez bem estar nessa disciplina. Espero me sair bem que eu consiga desenvolver meu projeto da melhor maneira possível, pois me dedicarei ao máximo que realmente seja uma experiência positiva, e que eu consiga aplicar muitas coisas das quais aprendi ao longo dessa caminhada. Estou ansiosa parece que é a primeira aula que vou desenvolver (Lúcia).

Acredito que será nesse processo de ensino aprendizagem que irei aprender muito mais do que ensinar, tentando viver nesses poucos dias uma experiência única. Tenho certeza que a riqueza desses dias fará com que cada vez mais eu continue investindo na educação, crescendo com os erros de uma pessoa inexperiente que sou e com os desafios que surgirão em minha trajetória, contribuindo na transformação e renovação no que diz respeito à produção de conhecimentos na ação pedagógica. Espero que meu comprometimento com as crianças sirva para acrescentar informações por menor que sejam, mas que serão transmitidas com muito carinho e dedicação. O resultado desse trabalho amadurecerá algumas reflexões que venho fazendo ao longo do curso de Pedagogia, e com a ajuda da professora, espero conseguir desenvolver a prática em sala de aula relacionando-a com a teoria que me foi passado através de vários professores, privilegiando o trabalho coletivo que será carregado de muitas descobertas (Lucilene).

A última parte do fragmento anterior mostra o quanto as práticas das alunas revelavam uma concepção de que a aprendizagem se dá por

transmissão de conhecimentos, por modelos a serem copiados e aplicados, embora assumam ao mesmo tempo, a necessidade e a importância de um trabalho coletivo como possibilidade de troca e descoberta. Estes, assim como tantos outros, foram elementos constantes nas conversações realizadas durante os encontros coletivos e os atendimentos individuais organizadores da disciplina de Prática de Ensino. Nesses momentos exercitávamos a problematização e a reflexão acerca de tais práticas, discursivas ou não, no sentido de trazer à visibilidade a provisoriedade das verdades e a possibilidade de outros modos de estar sendo aluna/professora e de pensar e fazer educação.

Para finalizar a análise dos dispositivos elencados nesta investigação, apresento o último deles que se refere às Cartas Pedagógicas escritas pelas alunas/professoras. Estas cartas foram solicitadas a cada turma ao final do semestre letivo, na disciplina de Prática de Ensino em anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio supervisionado. As mesmas foram escritas por cada fiandeira/tecelã que deviam colocá-las num envelope lacrado e me entregar. No semestre seguinte minha tarefa era entregar as cartas para as alunas/professoras da nova turma, que também faziam o mesmo processo ao término do semestre letivo. Desse modo todas escreviam para colegas desconhecidos e, ao mesmo tempo, também recebiam cartas de alguém desconhecido quando iniciavam o semestre. As cartas lacradas ficavam comigo de um semestre para outro, só sendo entregues às alunas das novas turmas no semestre seguinte, portanto, eu também só tomava conhecimento do conteúdo dessas cartas quando as mesmas eram lidas no grupo. O sentido dessa atividade era exercitar a escrita, pois elas tinham que escrever a

colegas, mesmo que desconhecidos, o que era um modo menos convencional de escrita, já que escreviam para alguém que não conheciam, portanto, ao mesmo tempo em que isso possibilitava um maior desprendimento em relação ao conteúdo da escrita, também colocava o balizador da obrigatoriedade de escrever algo que qualquer futura aluna/professora fosse capaz de entender. Outro sentido impresso a esta atividade foi a necessidade de refletir para escrever a carta, tendo em vista que a escrita era para alguém desconhecido, portanto, deveria apresentar algum conselho à futura aluna/professora, assim como deveria contar um pouco a respeito dos principais aspectos que, segundo as autoras das cartas, deveriam ser observados no decorrer do estágio docente. Outro aspecto referente à escrita das cartas foi o exercício ético do cuidado de si, na perspectiva de uma estética da existência do outro, em que as alunas tiveram uma preocupação grande com o contar de si, principalmente para alguém desconhecido que iria ler seu escrito. Isso exigiu um permanente exercício ético da escrita, traduzido numa prática refletida da liberdade, uma ferramenta de comunicação possível para pensar uma estética da existência do outro, que o torna aquilo que é. Para Foucault (2004, p. 267), *a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade*. O autor disse também que

[...] o cuidado de si é certamente o conhecimento de si (p. 269) [...] o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. [...] de um guia, de um conselheiro, de um amigo (p. 271).

Este foi o sentido que o cuidado de si assumiu na atividade de escritura das 'Cartas Pedagógicas', já que escrever exige alguém que leia, e quando não se sabe quem será esse possível leitor é preciso conhecer a si mesmo para

pensar como poderia 'vir a ser' esse outro. Para Foucault (ibidem), desde as correspondências de Sêneca à Lucílio, escritas antes de Cristo, os *conselhos dados ao outro, são dados igualmente a si mesmo*. O exercício da escrita da carta a uma aluna/professora desconhecida, os conselhos, recados, sugestões e pistas possíveis de serem registrados, exigiram das fiandeiras/tecelãs uma reflexão como possibilidade para si, seja porque ao receberem suas cartas, no início do semestre terem vivido a experiência de receber recados, conselhos, reflexões, seja pelo motivo contrário, de terem recebido cartas que não continham essas questões, cartas absolutamente descritivas e não reflexivas, desconfigurando de certo modo a proposta inicial da atividade, mas ao mesmo tempo criando um jeito próprio de contar. Vejamos o conteúdo de uma das cartas que traduz o primeiro motivo, ou seja, uma carta que apresentou conselhos, recados e sugestões:

Colega!

Aproveite ao máximo esta disciplina, a experiência da professora e de suas colegas de grupo.

Se você 'já é professora', não se estresse por isso, porque você vai refletir e viver uma experiência muito significativa e, se 'você não é', viva com muita intensidade este momento de sua vida.

Você vai perceber que ser professora é uma coisa maravilhosa e vivenciar este processo com uma boa professora, que adora o que faz, é mais maravilhoso ainda.

Eu sei que no início ela nos deixa confusas com tantas regras, orientações e exigências, mas ao longo do semestre você vai perceber que isso é para a sua própria aprendizagem e do grupo também. Mesmo já sendo professora, posso dizer que aprendi muito nesta disciplina e vou levar essas lembranças para toda a minha vida profissional.

Colega!

Desejo do fundo do meu coração que você aproveite o máximo esta disciplina fazendo um bom estágio docente. Um estágio maravilhoso fará você terminar o semestre muito feliz!!!

Com carinho da sua colega. Rosana - 2005

Vejam os ainda uma outra 'Carta Pedagógica' que exemplifica o segundo motivo referido anteriormente:

Colega!

É com grande satisfação que te escrevo esta 'Carta Pedagógica' para poder dizer que fazer este movimento entre teoria e prática foi fantástico!

Ter entregado algo escrito para a professora e ficar esperando pelos seus questionamentos foi muito bom, pois enquanto aguardava o retorno eu ficava imaginando o que teria que melhorar. Enquanto isso eu lia os autores que estavam me ajudando a pensar a para poder melhor contextualizar teoria e prática.

Foi muito bom ver tantos livros espalhados por minha casa!

A postura da professora de questionar sempre foi legal, pois me instigou a buscar cada vez mais a teoria que estava faltando.

Plantei sementinhas e com certeza vou colher bons frutos mais adiante, pois a maneira como plantamos em conjunto foi especial.

Um abraço!

Segundo Buffault (1996, p. 21),

[...] os modos de apropriação de cartas participam dos hábitos sociais que matizam o caráter confidencial desses escritos. A carta nominalmente destinada a uma pessoa particular é suscetível de ser lida a um círculo escolhido de conhecidos. Essa leitura ampliada não exclui em absoluto uma leitura solitária, intensa e participante [...] para as cartas [...].

A atividade de escrever cartas proposta às alunas não tinha o objetivo de imprimir um caráter de ‘confidência’ ao seu conteúdo, até porque elas eram lidas publicamente na disciplina de Prática de Ensino, mas guardava certo ‘ar confidencial’, tendo em vista que as alunas/professoras escreviam para um destinatário desconhecido. A esse colega desconhecido é que confidenciavam situações e recomendações pertinentes a sua experiência docente e a experiência do próprio grupo. O fragmento do texto de Buffault nos fez pensar a respeito das diferentes intencionalidades que a ‘carta’ teve ao longo dos tempos, já que seu objetivo foi analisar as relações de amizade neste tipo de correspondência, especificamente nos séculos VIII e XIX. No texto da autora observa-se que a carta, tinha um caráter confidencial, pois era nominal e particularmente destinada a alguém e podia ser lida num círculo escolhido de conhecidos, o contrário do objetivo da carta na atividade proposta às alunas/professoras na disciplina de Prática de Ensino. Nesta, elas escreviam a um destinatário desconhecido e o ‘círculo’ de leitores não era previamente selecionado. A leitura se dava diante da turma toda com o objetivo de desencadear uma reflexão a respeito do movimento de *deslugarização* que ora capturava, ora libertava aquelas que viviam a experiência.

A análise comparativa entre os objetivos da carta em períodos distintos da história fez parte do movimento investigativo das alunas/professoras ao longo do semestre, em que estudavam não apenas questões relativas ao como se ensina e aprende para ser professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também questões referentes a conhecimentos amplos do mundo e da vida. Houve nesse processo de escrita das cartas, aquelas fiandeiras/tecelãs que imprimiram sua maneira própria de contar ao outro a experiência vivida. A carta a seguir revela esta peculiaridade:

Foi muito prazeroso, nesse semestre, conviver com uma turma de colegas que, assim como eu, realizou a prática docente. Com certeza foi uma troca de experiências e um aprendizado muito rico. Em relação às atividades desenvolvidas na disciplina, todas foram válidas:

- ☛ A leitura das cartas pedagógicas: estimularam e geraram uma boa expectativa em relação ao que estava por vir durante o semestre.*
- ☛ O dia em que levamos uma foto e escrevemos a dedicatória nas cadernetas: atividade que me motivou, mexeu com o meu lado emocional fazendo com que a preocupação com a prática docente se transformasse num momento único que me exigiu ainda mais dedicação.*
- ☛ O encontro de socialização das práticas: foi muito importante dar um retorno às escolas, do trabalho que foi realizado e, também ouvir o que os representantes das instituições que nos receberam tinham para nos dizer.*

Para mim todas as expectativas foram superadas.

Quando me matriculei nesta disciplina pensei que seria apenas fazer o estágio e o relatório, pois entendia que tínhamos um bom embasamento teórico, mas o movimento que realizamos foi de intensa reflexão, discussão e, por vezes, leitura e muito estudo.

Apesar do trabalho e do cansaço, devido a todas as outras atividades que desempenhei, além da prática, a disciplina já deixou saudades.

Um beijo e quem sabe um dia vamos nos encontrar.

Alessandra!

Assim, foi trabalhado neste capítulo, os dispositivos que fizeram parte dos Relatórios Finais da Prática de Ensino (os memoriais de vida, as expectativas das alunas/professoras e as cartas pedagógicas) que serviram como disparadores para analisar e defender a tese de que *a experiência de estar-sendo professora ainda-estando aluna envolve relações que ora capturam, ora libertam quem a vive, uma vez que esta experiência é um movimento de permanente vir a ser.*

PARTE IV - MÚLTIPLOS FIOS QUE TECEM E TRAMAM

As mãos, com o auxílio do tear, refletem a mente! Para os estados já tranqüilos, reitera a harmonia existente, prolongando-a e embelezando o seu exterior. Para os processos em transformação é um veículo acelerador dos mesmos, sem que se perca a harmonia e a calma. Para os estados caóticos é a possibilidade de ordenações e orientações de diferentes alternativas em busca de um equilíbrio.

Autor desconhecido

Para retomar o já tramado na parte III desta tecitura, apresento múltiplos fios que me auxiliaram na continuidade da mesma, no sentido de analisar as relações de amizade entre quem ensina, aprende e pratica, num processo ocorrido entre eu e as fiandeiras/tecelãs. Esta trama demandou puxar e soltar diferentes fios, pois envolveu conversações permanentes, diálogos e palavras. E, para Mèlich (2001),

[...] a palavra humana é uma palavra múltipla, é a palavra que pode ser dita de outro modo, a palavra que acolhe e deseja, que recebe e que dá. A palavra múltipla, a palavra (po)ética é a palavra que nos ensina que existe no mundo a capacidade de inovar, de inventar, de não ficar preso pelo dito, pelo dado, pelo destino. (in. Skliar e Larrosa, p. 279).

Disse ainda este autor que *somos o relato que nos contamos e que nos contam, um relato inacabado, que não se pode terminar* (idem). Dessa forma, essas reflexões levaram-me a conjecturar a respeito das possibilidades que as fiandeiras/tecelãs traziam para a discussão nos encontros individuais e

coletivos realizados semanalmente, em que analisávamos e problematizávamos essas possibilidades. Os encontros foram momentos importantes, pois neles eram tomadas decisões para o andamento do trabalho e, também eu, como professora fazia minhas próprias reflexões a respeito da nossa prática enquanto grupo e da minha prática como orientadora da disciplina, ou seja, eu refletia a respeito de meu próprio trabalho. Esse movimento permitiu que, mútua e dialogicamente as fiandeiras/tecelãs eu e nos ensinássemos a praticar um outro tipo de ensino, um ensino que se aprende ensinando e se ensina praticando.

Na perspectiva do relato inacabado apresentado por Mèlich, fui percebendo que as tentativas de inventarmos outras/novas formas de ser e estar no mundo, também produziam outras/novas possibilidades de fazermos educação, outras/novas formas de nos relacionarmos como estudantes e docentes que ensinam e aprendem praticando, e praticam ensinando e aprendendo e, neste movimento contínuo, todas vão se assumindo produto/produtoras de outros/novos modos de se relacionar entre si, de se contar, de cuidar de si e do outro e, por vários momentos, esses outros modos de ser foram tangenciados por diferentes relações, entre as quais esteve a amizade.

Segundo Ortega (2002, p.161) *o espaço da amizade é o espaço entre os indivíduos, do mundo compartilhado*, o que reforça um dos aspectos importantes desta tese, ou seja, *a amizade é um fenômeno educativo e agonístico que envolve a liberdade entre as pessoas e a vivência de diferentes*

experiências capazes de inventar outras formas de estar e ser no mundo, de estar sendo professora e aluna.

A trajetória da amizade remonta à Antigüidade, período em que se começou a falar dela e nela, em seus deslocamentos como conceito e concepção. Antes de voltar no tempo faz-se necessário situar a perspectiva de amizade que acompanhou as reflexões feitas durante a construção desta tese e que se aproxima com a noção de *amizade nômade* apresentada por Buffault. Ela diz que:

[...] o projeto partilhado de uma comunidade vindoura e as formas de resistência soldam amizades em percursos de vida mais nômades que sedentários, em que o encontro é muitas vezes determinante. Vistas como prefigurações de um mundo novo, essas amizades revelam o quanto é difícil viver no presente, fragmentos de utopias ou pressagiar uma fraternidade vindoura. Praticar a amizade é também exercer relações de outra maneira, encontrar uma via de acesso à tomada da palavra, e até de ingresso na escrita. A amizade traz essa alegria dos princípios e das transformações (1996, p.187).

A amizade esteve presente desde o início da tecitura desta tese e chegou quase a ser assumida como a própria tese. Ela foi assumida como um dos dispositivos de análise importante entre as fiandeiras/tecelãs e eu, durante os encontros individuais e coletivos, pois nela circulavam e transitavam diferentes sentimentos e sensações, separados por linhas muito tênues que levavam o grupo a pensá-la em suas (im)possibilidade nas relações entre quem ensina, aprende e pratica concomitantemente. A escrita, muitas vezes, foi a única via possível de acesso às angústias, dúvidas, raivas, (des)confianças mútuas entre as alunas. Serviu como um fio que ora uniu, ora separou o grupo, de modos diferentes e inusitados.

A experiência de pensar a amizade nas relações pedagógicas envolveu diferentes modos de organização do grupo, que manteve sempre uma atitude dialógica, problematizadora e desafiadora, levando em conta tanto as palavras como os silêncios manifestos.

A relação que chamei de agonística foi uma relação que, segundo Foucault (1999), é ao mesmo tempo provocação recíproca e luta, ou seja, uma provocação permanente. Também Ortega (2000) faz referência as relações agonísticas afirmando que elas

[...] são relações livres que apontam para o desafio e para a incitação recíproca e não para a submissão ao outro. [...] Desigualdade, hierarquia ruptura são componentes importantes da amizade. [...] a amizade representa uma relação com o outro que não tem a forma, nem a unanimidade consensual, nem a violência direta (In. Portocarrero e Castelo Branco, p. 248).

Ao longo das reflexões o grupo sempre procurou perceber o movimento que se estabelecia entre cada uma e o conjunto das alunas/professoras, no decorrer da disciplina de Prática de Ensino. Assim fomos estudando para compreender a proposta de Derrida (1995) em relação à amizade e a relação que ele fazia desta, com a fraternidade e a democracia. Sua proposta foi criar uma nova política da amizade, capaz de desconstruir a ligação entre amizade, fraternidade e democracia, no sentido de criar uma nova amizade e uma nova democracia para além da própria fraternidade e da própria democracia. Ortega (2000) questionou Derrida (1995) em relação a possibilidade disso acontecer e, na tentativa de encontrar uma resposta a essa questão, criou-se outra: Seria isso possível? As reflexões feitas nesse sentido levaram o grupo a responder

provisoriamente que sim, que seria possível. E, na construção desta tese procuramos experimentar um pouco essa possibilidade.

Refletir a respeito da amizade exigiu-nos palavras e silêncios, pois o silêncio, assim como as palavras *faz parte de uma nova ética da amizade, silêncio do talvez de uma amizade que não precisa dizer nada, pois às vezes a palavra corrompe a amizade e o silêncio a preserva* (Ortega, 2000, p.112). Nesse sentido, procuramos inventar outras/novas possibilidades de diálogo, de reflexão, de registro, respeitando as palavras e os silêncios, mas desafiando-os e problematizando-os constantemente.

Foram vários os deslocamentos ocorridos ao longo dos séculos a respeito da história da amizade. É importante destacar a trilogia produzida por Ortega a respeito desta temática: 1) *Amizade e estética da existência em Foucault* (1999); 2) *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault* (2000); 3) *Genealogias da amizade* (2002). Nessa trilogia Ortega (2000) apresentou os deslocamentos ocorridos no conceito e concepção de amizade, ao longo dos tempos, da antiguidade à contemporaneidade.

Na tentativa de demarcar os deslocamentos ocorridos e analisá-los enquanto atravessamentos nas relações pedagógicas entre quem ensina e aprende praticando, o grupo buscou inspiração nos estudos desse autor puxando alguns fios que pudessem dar continuidade a essa tecitura, no sentido de compreender como, ainda hoje, estão presentes nas práticas pedagógicas,

diferentes concepções de amizade que transpuseram os tempos e que se explicitaram nas tramas e tecituras desta tese.

A intenção de tratar a amizade não foi traçar uma genealogia do conceito, até porque isso Ortega já fez muito bem em sua trilogia, mas foi (des)dobrar esse conceito tomando-o como um acontecimento possível e presente nas relações pedagógicas contemporâneas. A tradição teórico-filosófica vem desde antes de Cristo com Platão, Aristóteles e Cícero, e como uma amizade 'perfeita', Platão vinculou amizade à verdade, numa visão ontológica da *philia* que reafirmava o valor filosófico das coisas, da vida e do mundo. Para ele, o filósofo era o verdadeiro amigo da verdade. A amizade sofreu diferentes deslocamentos históricos, tendo em vista que foi vinculada à verdade, ao transcendente, ao amor, ao uso filosófico do Eros, às relações de poder, à família, enfim, ela esteve associada a diferentes aspectos, em diferentes momentos da história.

A amizade entrou nesse trabalho numa situação de ruptura às regras convencionais da Prática de Ensino, pois ao propor o contrato da disciplina às alunas, muitas pensavam que cursariam o semestre 'de qualquer jeito', umas porque já eram professoras e achavam uma bobagem ter que realizar estágio docente; outras, porque não gostavam ou não sabiam escrever e registrar a reflexão a respeito da prática. E, ao serem exigidas a escrever e apresentar seus escritos no grupo, a relação muitas vezes rompia, pois algumas sumiam das aulas, outras mandavam e-mail com o que tinham escrito, outras vinham só para reclamar e dizer que não era justo, pois eu como professora desta

disciplina deveria ser dócil, simpática e amiga. De fato eu sempre procurava ser assim, principalmente nos primeiros encontros, mas também precisava fazer combinações com elas em que cada uma e todas teriam regras a cumprir e tarefas a fazer. Nesse momento é que se instaurava o desconforto inicial, pois elas diziam que eu queria mostrar realmente quem ‘mandava’ no grupo, que eu me transformava de simpática e meiga numa professora rigorosa, ‘cobradora’, enfim, elas se confundiam e acabavam confundindo o outro.

Certo dia uma delas chegou na aula e pediu para ler o seu registro que dizia mais ou menos assim:

Amizade, quem sabe o que é isso? Nossa professora é que não é, pois chegou toda simpática, sorridente, amável, fez todas as explicações iniciais e foi só passar duas semanas para ela encher a gente com pedidos de registros, cadernetas, diários, cartas, um amontoado de coisas que não sei se quero fazer. Isso é ser amiga? Gostaria que a senhora repensasse seu jeito e sua coerência, pois somos adultas e não há necessidade de ficar exigindo e cobrando registros. Quem não quer não deve ser obrigada a fazer, pois do contrário a senhora estará sendo além de radical, incoerente, já que vive falando em autonomia e responsabilidade. Desculpa, mas eu precisava dizer isso que escrevi para que todas as minhas colegas tomem coragem e falem também, pois tenho certeza que muitas aqui nessa turma concordam comigo (Márcia F.).

Percebe-se nesse registro algo relacionado ao trabalho de Ortega (2002) em que ele afirma que,

[...] a amicitia tornava-se uma relação estritamente utilitária, formada para atingir vantagens recíprocas, em que as motivações éticas e emocionais da relação são substituídas por considerações práticas e, na qual a hipocrisia, o egoísmo e o fingimento ocupam o lugar da confiança e da honestidade (p.50).

O registro anterior mostra a concepção de amizade para esta fiandeira/tecelã, pois ela afirmou que a relação foi boa enquanto as solicitações

e combinações feitas entre elas e eu não eram cobradas. No momento em que passei a exigir a parte delas no compromisso assumido, ou seja, a entrega dos materiais, a escrita e os registros, eu passei a não ser mais considerada uma professora 'amiga'. A partir daí a relação se rompia. Assim como esta aluna, várias outras verbalizavam coisas semelhantes, inúmeras vezes, de diferentes maneiras, mas faziam questão de registrar a insatisfação e o desconforto que sentiam com a 'cobrança'. Estas atitudes demonstravam uma concepção de amizade em que a confiança e a honestidade sucumbiam ao fingimento e ao utilitarismo, e a ética sucumbia à hipocrisia e ao egoísmo. A necessidade de romper com tal concepção e apontar outras possibilidades exigiu-me propor às *fiandeiras/tecelãs* um estudo coletivo a respeito da história da amizade, o que significou estudar para compreender os deslocamentos ocorridos em relação ao conceito e concepção da amizade, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Durante esse exercício alguns fios foram rompidos precisando ser novamente amarrados à urdidura inicial, outros foram tramados, puxados, soltos, trocados, enfim, foi com esforço, estudo e muita reflexão durante os encontros individuais e coletivos que tramamos, lentamente, diferentes fios e, assim, fomos compreendendo a *amizade* como um *exercício político*, como uma *estética da existência* de si e do outro.

4. FIOS QUE TECEM OUTROS MODOS DE LIBERDADE: O EXERCÍCIO POLÍTICO DA AMIZADE COMO CONVERSAÇÃO

A amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo.

Jorge Larrosa

A experiência dos diferentes modos de conversação que me acompanharam na tecitura desta tese, envolveu o meu próprio pensamento e o das fiandeiras/tecelãs que comigo conversaram durante este processo, não para ajustá-lo ao já pensado, mas para tramar com fios do próprio pensamento. Muitos foram os fios desenrolados para serem tramados junto à urdidura, fios de subjetividades, experiências de si de cada fiandeira/tecelã, das práticas e modos de agir e pensar como *artesãs da beleza de suas próprias vidas* (Foucault, 2004, p. 244).

As fiandeiras/tecelãs ao soltarem os fios a serem tramados, exercitaram o pensamento com liberdade em relação àquilo que faziam. Seus modos de agir e pensar dispararam singularidades e modos de ser de cada uma, num movimento de tecitura da própria vida e de outras vidas. Assim é que fui provocada e provoqueei cada uma, individualmente, e o conjunto delas, a refletir

como a amizade esteve presente nos diferentes momentos de nossas conversações. Em que momento ela afetou e gerou potência em cada uma de nós, deslocando-nos do imobilismo discursivo para a criação de outras idéias e pensamentos.

A amizade entrou em nossas conversações pela necessidade de pensá-la como um fio importante da tecitura, já que em diferentes momentos as fiandeiras/tecelãs que eram alunas/professoras se questionavam a respeito da influência da amizade nas relações entre quem ensina e aprende enquanto se está sendo professora. O trabalho assumiu esta perspectiva, justamente porque agregou constantemente diferentes fios a tecitura, e a amizade foi assumida como um intercessor, pois tomou o pensamento como algo inventivo, de feitura do novo, possibilidade criativa e criadora de cada uma das fiandeiras e do conjunto delas. Potencializou a interlocução permanente entre teoria e prática, pois pensar é produzir idéias, é criar, e o grupo das fiandeiras trabalhou por zonas desconhecidas até então, quis extravasar o campo da Pedagogia, de uma educação reduzida à pedagogia e ao ensino. As fiandeiras/tecelãs criaram e inventaram diferentes relações e trabalhos, incluindo a arte, a ciência e a filosofia em suas conversações e produções. Para Deleuze (1992) *o objeto da ciência é criar funções, o objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia é criar conceitos* (p.154) e, assim, estiveram as fiandeiras/tecelãs a criar outras funções para a educação, a agregar sensibilidade ao ato educativo e a criar novos conceitos como ferramentas em suas reflexões, ou seja, criaram outros modos de fazer *ciência, arte e filosofia*.

A amizade foi como experiência de outras/novas formas de sociabilidade, como um *exercício político* entre as *fiandeiras/tecelãs* que passaram a discuti-la na tentativa de compreender a relação entre quem ensina, aprende e pratica. A relação da amizade no processo da escrita de si e dos outros levou-nos a torcer o currículo da disciplina de Prática de Ensino, levou-nos a criar algumas orientações a respeito do compromisso e da obrigatoriedade que as alunas deveriam ter em relação ao registro da experiência do estágio docente. Num movimento de negociação entre elas e eu, momentos de tensão surgiram, assim como movimentos em defesa de diferentes pontos de vista. Isso auxiliou o grupo a definir as regras a serem observadas durante o semestre. Nesse momento também eu me coloquei como intercessora, pois minha tarefa era claramente distinta das tarefas que elas deveriam desenvolver. Todas teceríamos, porém eu, além de tecer tinha que orientá-las na tecitura, sem inibir a capacidade criativa de cada uma. A escolha dos fios era feita por elas, mas eu não abria mão de definir dois pontos: (1) cada uma teria liberdade para escolher e decidir a forma e o conteúdo de seu registro, mas, todas teriam que fazê-lo, pois não havia a alternativa de não fazer; (2) elas deveriam assumir o compromisso e a obrigatoriedade com o registro diário e permanente, escolhendo os fios com os quais iriam tecer e o modo como iriam tecê-los, mas todas sabiam de antemão que teriam que viver a experiência de tecer sua teia/trama.

Essa experiência possibilitou compor diferentes *mosaicos* que ora se decompunham, ora se recompunham, fazendo do registro um importante elemento de potência para (re)pensar a proposta da disciplina de Prática de

Ensino em suas múltiplas relações, inclusive as relações de amizade tecidas durante as conversações entre o grupo. A escrita de si e dos outros envolveu diferentes políticas de amizade produzidas num *entre-lugar* de tramas e fios distintos, o da *ética do cuidado de si* e o da *estética da existência do outro*. Nesse *entre-lugar* surgiram inúmeras preocupações entre as fiandeiras com a escrita e o registro de suas experiências, com uma *estética* e um *cuidado ético*, indispensáveis em qualquer modo de conversação. Inicialmente elas demonstraram dificuldades em assumir o registro, pois sentiam o peso da responsabilidade ética que tinham, mas ao mesmo tempo viam a possibilidade estética de ousar e criar infinitos modos de construir e elaborar seus próprios registros de maneira singular. Ao se referir à ética Foucault (2004), numa entrevista de janeiro de 1984, afirmou ser ela uma prática da liberdade e esta, uma *condição ontológica da ética*. Disse ser *a ética uma forma refletida, assumida pela liberdade* (p.267).

Nesse sentido a ética incorporou-se à tecitura deste trabalho, como uma prática da liberdade em que as fiandeiras chegavam às rodas de conversação com múltiplos fios que se enrolavam e se soltavam, conforme umas se aproximavam das outras. Este movimento permitiu que lentamente elas tivessem um maior conhecimento entre si e as trocas se efetivassem, pois refletiam coletivamente e assumiam essa reflexão livremente.

No início das conversações apareciam pequenos fragmentos ainda tímidos, soltos, com relatos de diferentes momentos da história de cada fiandeira/tecelã, mas a cada novo encontro elas aumentavam a partilha e

compreendiam mais suas próprias experiências. Discutiam conceitos e práticas, como estas se tramavam à tecitura de cada uma e do grupo, em movimentos contínuos.

Os encontros assemelhavam-se a 'rodas de conversação' em que fiandeiras/tecelãs sentam para fiar e conversar ao redor do tear. Foi desse modo que as alunas se organizaram, como fiandeiras/tecelãs, que se reuniam, conversavam e realizavam descobertas, estabelecendo inúmeras relações. Foi num desses momentos que surgiu a necessidade de conversar mais detalhadamente a respeito da *amizade* na relação entre quem aprende e ensina reciprocamente. As alunas foram provocadas no sentido de manifestar suas opiniões a respeito do assunto, de como a relação entre quem ensina, aprende e pratica, envolve ou não a amizade e o que realmente elas entendiam por amizade nessa relação. A proposta foi para que elas se olhassem, se reconhecessem, ou não, como educadoras e futuras educadoras, percebendo as sutilezas de cada prática.

A seguir, destaco alguns registros de diferentes fiandeiras/tecelãs que fiaram, tramaram e teceram enquanto conversavam a respeito da amizade nas relações entre quem aprende e ensina:

Eu acredito que é muito importante a relação de amizade entre o aluno e o professor, pois deve existir um *fio invisível* que os ligue, como por exemplo: os professores devem ser educados, comunicativos e, principalmente comprometidos com seu papel. Os alunos devem respeitar o professor. Tendo uma relação de amizade, acredito que o desenvolvimento da aprendizagem se dará melhor (Juliana).

A tecitura desta fiandeira/tecelã revelou sua concepção de amizade, pois ela assumiu a existência da diferença entre os amigos, professora e alunos mostrando preocupação em relação a como o professor deve ser (educado, comunicativo e comprometido com o seu papel - mesmo que não esteja explicitado o que seria esse papel), assim como colocando o aluno na condição *daquela que deve* respeitar o professor. Somente no final há uma pequena referência à amizade como possibilidade de melhorar a aprendizagem. Este exercício de tramar e tecer pretendeu, durante todo o tempo da tecitura deste trabalho, auxiliar a compreender a amizade na relação entre quem aprende, ensina e pratica, e o quanto ainda está presente nas práticas discursivas de alunos, inclusive universitários, (que estão se preparando para ser professores) uma concepção de amizade muito próxima àquela da antiguidade em que era uma virtude suprema, em que não havia espaço para a experimentação e a criação, era uma relação muito mais política do que ética e estética. Algo extremamente contrário à proposta da disciplina de Prática de Ensino, em que a idéia da experimentação e criação foi condição imprescindível para o trabalho. Aristóteles, por exemplo, tratou a amizade como algo familiar e econômico e com a separação entre teologia e filosofia, a amizade passou a não ser mais entendida apenas como *ascese*, pois assumiu um *discurso teórico*. Ortega (2002) afirma que de Platão a Heidegger, houve um movimento de politização da amizade que simultânea e paradoxalmente tornou-se um ato de despolitização (2002, p.15). É possível perceber isso na parte final do registro anterior.

Estes fatos remetem à análise dos deslocamentos ocorridos no conceito e concepção da amizade desde o período greco-romano, em que a mesma exercia um papel de ligação entre os *indivíduos*, deslocando-se, gradativamente, da esfera pública para a privada, fortalecendo a hegemonia da família. Mais uma vez trago o registro da aluna anterior para relacionar o *outro* do seu registro, a figura do professor, aquele a quem alguns alunos ainda atribuem um 'status político' na relação de ensinar e aprender.

Também nesse período falava-se na noção do *próton philon*, ou seja o *primeiro amigo*, que corresponde ao princípio da amizade, aquilo que é amado por si mesmo. Uma outra fiandeira fez o seguinte registro em relação à amizade:

A amizade é algo essencial no processo de aprender e ensinar a aprender. Ela ultrapassa a simples relação entre aluno e professor, pois envolve também a relação entre colegas, que é fundamental para o ambiente escolar. Também fora desse ambiente temos outros amigos e contamos com nossas crenças que podem ser diferentes, mas que também nos auxiliam dando-nos paz e harmonia na hora de fazer a prática docente. Eu, particularmente, aprendo mais e busco mais conhecimentos quando faço amizades, pois quando a relação entre 'professora e aluna' é ultrapassada, parece-me que a aprendizagem ocorre mais fácil e naturalmente. Percebi isso lembrando minha vida escolar, pois lembrei de minha primeira amiga que estudou comigo até a 5ª série quando começamos a ter professoras por áreas de conhecimento. As matérias preferidas dependiam sempre da relação que nós estabelecíamos com as professoras das referidas matérias. Penso que quando a relação entre as professoras e seus alunos é mais 'light', a aprendizagem se torna mais fácil e natural, pois há uma troca de energia, de conhecimentos entre os amigos. Claro que temos que contar com a mão de Deus nessa jornada também, pois sem ele nada acontece. É preciso que se estude e se tenha muita fé para conseguirmos ultrapassar essa etapa e para isso as amizades são importantes. (Cristiane).

Ao analisar este registro relacionei-o à noção do primeiro amigo, que segundo Ortega (2002) só a amizade capaz de superar o plano interpessoal

deveria ser considerada verdadeira. No registro anterior percebe-se a amizade vinculada à necessidade recíproca de auto-aperfeiçoamento moral de cada parceiro, além da relação com o transcendente, da relação que deriva de outra e busca o bem, a harmonia e a paz. Para Ortega 2002, amizade não passa de um afeto temperado pela racionalidade humana, e o amor nada mais é do que o excesso de emoção, o grau máximo da amizade. O registro desta outra fiandeira revela que a amizade foi marcada por uma relação de afeto, importante para ela numa relação de ensino e aprendizagem:

É papel do professor e da escola auxiliar o aluno a desenvolver capacidades, a superar limites, a estabelecer relações de convívio social, a construir e a produzir conhecimentos. Mas é prioridade estabelecer uma relação afetiva com o seu educando. É de suma importância que o professor disponha diariamente de um “olhar” especial para cada um de seus alunos. Gestos de carinho geram confiança, amizade e respeito. (Denise).

Aristóteles refletiu e apontou ainda, duas possibilidades a respeito da amizade: a que pertencia ao grupo da amizade perfeita e a que compunha o grupo das amizades imperfeitas, acidentais e instrumentais. A que se baseava na *virtude*, pertencia ao primeiro grupo e a que se baseava no *agradável* e no *interesse* pertencia ao segundo grupo. Eis um registro que serve como exemplo de uma concepção de amizade possível de associar-se ao segundo grupo, pois embora tenha apresentado elementos agradáveis, também trouxe indícios de interesse:

A amizade é um vínculo necessário e inevitável entre pessoas que dividem algum objetivo comum, pois facilita a execução de alguma tarefa comum e como nós, alunas, passamos a maior parte de nosso tempo e de nossas vidas na escola, precisamos ser espertas unindo o útil ao agradável, ou seja, devemos buscar amizades que nos convém e outras para valer. Há naturalmente, pessoas (alunos e professores) que buscam se relacionar bem, até criam alguns vínculos de amizade, mas sempre com quem se identificam (óbvio!).

Não acho positivo, quando se formam grupos e eles se fecham, virando 'panela'. Daí passa a ser um desafio para o professor que deve trabalhar o respeito às diferenças para ajudar nas relações de amizade (Rita).

Estes e muitos outros registros serviram como dispositivos de análise para que refletíssemos a respeito da amizade nas relações estabelecidas em nossas conversações. Na amizade é que o indivíduo se faz outro, sai de si e se objetiva. Trago, por fim, outro registro que me fez pensar muito e tramar outros fios à tecitura, assumindo uma concepção de educação pautada num modo específico de se justificar como as pessoas aprendem:

Consciente de que o que nos une no espaço escolar é o fato de sermos 'seres aprendentes', e de que, para aprender precisamos compartilhar nossas visões provenientes dos conhecimentos acumulados em fases, níveis ou tempos diferenciados, é possível incorporar na relação profissional essa identificação que evidencia a existência de algo de mim nos outros e o muito que os outros representam do que eu busco saber do mundo (Fátima).

As fiandeiras discutiram e trouxeram elementos da mitologia para agregarem às reflexões e esse foi outro momento de tecer com criatividade e sabedoria, pois exigiu que as fiandeiras pesquisassem, estudassem, registrassem suas descobertas. Assim como a narrativa da *fiandeira* anterior, as outras concluíram que também poderiam inventar outras novas formas de tramar e tecer. Em relação ao que a fiandeira registrou de ter muito do outro nela e muito dela no outro, a análise apontou possíveis brechas, que lhes permitiria escapar das capturas e adentrar por outros novos espaços de liberdade, pelas fissuras abertas.

Essas reflexões embora parecessem desconectadas num primeiro momento, foram imprescindíveis para que outros fios se juntassem à tecitura. Foi um processo de criação, invenção e experimentação que fez as fiandeiras tecerem cada vez com mais fios, mais cores e mais tramas. E, a amizade se fez presente de múltiplas formas durante esses momentos, o que se pode perceber pelos próprios registros. As alunas produziram acontecimentos e foram produzidas pelos acontecimentos durante essa experiência de *estando-professora-ainda-estando-aluna*.

4. 1 FIOS QUE TECEM OUTROS MODOS DE CONVERSAÇÃO: A AMIZADE COMO ÉTICA DO CUIDADO DE SI E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA DO OUTRO

As pessoas tendem a tecer suas memórias do mundo utilizando o fio de suas experiências. Os membros da atual geração podem achar superficial a imagem luminosa e alegre de um mundo confiante e fiel [...].

Zygmunt Bauman, 2004, p. 109

Estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna foi um dos *nós* nessa tecitura que implicou um desejo de desenrolar inúmeros fios que, muitas vezes, se emaranharam de modo a confundir as conversas entre as alunas. Foi preciso muita paciência durante a tecitura desse trabalho. Uma paciência que por vezes ficava impaciente, mas necessária para quem pretendia ser professora. No início de cada semestre, a proposta da Prática de Ensino era apresentada e discutida juntamente com as alunas (fiandeiras/tecelãs) para que, só depois de compreendida em sua intencionalidade, fosse assumida como possibilidade pedagógica. A proposta sempre se pautou na reflexão, no registro e na socialização das produções de cada aluna e do coletivo delas, pois esse era um aspecto importante no processo de tecer com diferentes fios.

Destaco, como professora orientadora da prática docente, que a partilha dos momentos de tecitura dos diferentes grupos, sempre foi um desafio, pois o acompanhamento às alunas/professoras permitiu analisar os deslocamentos ocorridos e que nos tornaram diferentes daquilo que éramos.

Ao aceitarem o desafio de se contar pelo registro, as alunas experimentavam diferentes modos de estar sendo professora estando aluna, resgatando suas memórias. O desafio foi que registrassem tudo o que acontecia, tudo o que pensavam, viam e ouviam. Desta forma a proposta dos diferentes modos de contar de si e do outro se transformou numa fonte geradora de potência. As alunas refletiam permanentemente ao tramarem os fios, assumindo-os como dispositivos importantes na prática cotidiana de quem desejava ser professora. Vários desdobramentos foram possíveis com essa atividade que desencadeou momentos de discussão e reflexão a respeito das práticas individuais e coletivas.

A escrita do vivido talvez não tenha conseguido dar conta da dimensão e da intensidade das diferentes experiências vividas, do quanto cada fiandeira/tecelã tramou e teceu sua trajetória pessoal e profissional, quanto cada uma aperfeiçoou a arte de tramar com diferentes fios, numa relação que além de cognitiva foi afetiva. Quando uma das fiandeiras/tecelãs questionou o que significava amizade nesse processo, todas se olharam e uma delas disse: Vamos procurar no dicionário ora!' Em seguida uma outra foi buscar um dicionário, e encontrou que a amizade significava *afeto de amigo, apreço, estima, dedicação, camaradagem, coleguismo* (p.32). E, foi no puxar e soltar

os fios que o grupo decidiu traçar a trajetória e os deslocamentos do conceito de amizade. Passou, então, a analisar os registros de suas diferentes práticas, as relações que estabeleciam entre si e junto às instituições educativas nas quais realizavam o estágio docente. Assim, a amizade entrou nas conversações como uma ferramenta que, mesmo já trabalhada por diferentes autores, também compôs o cenário dessa tecitura.

Para que as fiandeiras compreendessem o sentido da amizade durante as conversações, fez-se necessário o diálogo com diferentes autores que ajudam a refletir a respeito do estar sendo professora. Essa tarefa exigiu que as fiandeiras/tecelãs aceitassem e respeitassem a si mesmas e ao outro como legítimo outro, para além da convivência social já naturalizada pelas práticas discursivas e não discursivas das instituições de Ensino Superior (Maturana, 2002). Parece que foi simples afirmar e registrar isso através de letras e palavras, mas viver a intensidade dessa aceitação foi uma tarefa que exigiu um movimento de permanente provocação e desafio. Nessa perspectiva foi proposto às alunas tecerem os acontecimentos de cada dia, aquilo que pensavam a respeito da educação e do como se ensina e se aprende. Um acontecimento que segundo Bárcena (2004),

[...] significa repensar o que, do ponto de vista do mundo da vida, configura a experiência humana do aprender. Como aquilo que nos faz pensar, a educação é a experiência da aprendizagem do novo, do inédito, do estranho. Como aquilo através do qual fazemos experiência, a educação é a experiência da aprendizagem do padecer, da paixão, da dor. E, finalmente, por romper a continuidade do tempo, a educação é a experiência da aprendizagem da decepção, de um certo desencanto. (p.86).

Acontecimento este que envolveu múltiplos fios, fios de alegria, de decepção, de expectativas, de padecimento, enfim de sentimentos e acontecimentos, muitas vezes ambíguos, assim como foi viver a experiência de *estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna*, já que a Prática de Ensino é uma disciplina obrigatória no currículo do curso de Pedagogia. Mas, como a experiência humana sempre envolve o aprender, nessa tecitura todas aprendemos, as alunas, verdadeiras protagonistas desta investigação e eu.

Essa trama demandou coragem e vontade de tecer, pensar de uma forma ainda não pensada ou, se já pensada, ainda não praticada, estabelecer outras/novas possibilidades de ensinar praticando e aprendendo e aprender ensinando e praticando. Foi uma atividade ousada que impulsionou à criação e renunciou a prescrição, cuja tecitura exigiu conversação entre as fiandeiras/tecelãs. Nesse movimento emergiu o que pensavam e conversavam em relação à amizade. Como viam a amizade no processo de ensino e aprendizagem, que relações haviam sido estabelecidas, ou não, entre as professoras e alunas. Elas pensavam suas próprias relações como alunas e como estabeleciam relações com os alunos e alunas com os quais haviam trabalhado na experiência da Prática de Ensino.

As fiandeiras/tecelãs traziam para as conversações suas percepções em relação ao que acontecia durante os diferentes os encontros individuais e coletivos, mantidos como rotina na disciplina. Muitas falas e idéias significativas foram trazidas. Destaco a seguir alguns fragmentos de práticas decorrentes desses modos de conversação:

O papel do professor não é realmente tão simples como pensam alguns descompromissados que posam de docentes, é mais profundo, é gerar amizade, amor, comprometimento, parceria, felicidade, prazer no ato de ensinar e aprender diariamente. É papel do professor e da escola auxiliar o aluno a desenvolver capacidades, a superar limites, a estabelecer relações de convívio social, a construir e a produzir conhecimentos. Mas, é prioridade estabelecer uma relação afetiva com o seu educando.. É de suma importância que o professor disponha diariamente de um *olhar* especial para cada um de seus alunos. Gestos de carinho geram confiança, amizade e respeito (Alessandra).

Esse registro trouxe o 'fio' da substância ética da aluna/professora, quando disse que *o papel do professor não é realmente tão simples como pensam alguns descompromissados que posam de docentes, é mais profundo, é um gerar amizade, amor, comprometimento, parceria, felicidade, prazer no ato de ensinar e aprender diariamente*. Aqui se explicitou o material ético a ser tramado, que foi o descompromisso, a amizade, o amor, o comprometimento, enfim, o material sob o qual a ética opera. Quando essa mesma fiandeira/tecelã disse que *é papel do professor e da escola auxiliar o aluno a desenvolver capacidades, a superar limites, a estabelecer relações de convívio social, a construir e a produzir conhecimentos*, percebe-se que ela assumiu para si e para a escola a obrigação moral do cuidado de si e do outro. Ao dizer que *a prioridade é estabelecer uma relação afetiva com o seu educando*, apareceu o fio da autoformação questionando o modo como podemos nos modificar no sentido de nos tornarmos éticos. Ainda apareceu o fio que se referiu ao comportamento moral quando a fiandeira/tecelã disse ser de *suma importância que o professor disponha diariamente de um olhar especial para cada um de seus alunos, pois gestos de carinho geram confiança, amizade e respeito*. Algo semelhante ao servir ao outro de maneira pura e livre.

Uma outra conversa a respeito da amizade no processo e nas relações entre quem ensina aprendendo e aprende ensinando, foi a seguinte:

Hoje em dia, a relação de amizade entre professores e alunos está bem mais aberta, pois, antigamente o professor era o *ser supremo*, só falava sobre a aula, não queria interrupções, dava sua aula e se retirava. Mas, hoje, a relação de amizade se concretiza cada vez mais, sendo que muitos alunos se aproximam dos professores para contarem alguma coisa e os professores conversam *numa boa*, com mais *compreensão*. Certamente, essa relação de amizade não é aquela em que há segredos, que um sabe da vida do outro, mas uma relação de afeto, de compreensão, de ajuda, até mesmo de carinho, pois é difícil um professor, por exemplo, com 20 alunos, não ter carinho por nenhum. Os alunos, às vezes, não simpatizam com o professor, tornando difícil à relação de amizade e acabam não gostando das aulas, não fazem as atividades, até enfrentam o professor e isso também complica o ensino e a aprendizagem dos mesmos. Meu pensamento em relação à amizade entre alunos e professores é bem simples: se o professor sabe seu lugar, não tem problema, pois saberá quando é hora de ensinar e quando é hora de brincar, podendo assim, ter carinho por todos os alunos (Daniela).

Outra dessas fiandeiras/tecelãs que gostam de tramar e tecer disse que a amizade é *algo muito importante porque o grupo adquire confiança e todos crescem, nesse sentido existe cooperação no ensino-aprendizagem em que a troca é muito mais gratificante, pois no final todos aprendem*. Nessa mesma linha de reflexão e dando continuidade à tecitura, surgiu o seguinte posicionamento em relação à amizade: *ela contempla o todo, pois de nada adianta um professor achar que conhece os alunos e, na verdade, nunca saber o que se passa com eles; se não houver construído com eles uma relação de amizade*.

Muitas outras falas trouxeram elementos semelhantes em relação à questão da amizade no processo de ensinar praticando e aprendendo e aprender ensinando e praticando e, nessa perspectiva, as alunas teceram suas próprias concepções a respeito da ética e da estética da existência. Dessa

forma, percebeu-se que mesmo de modo ainda incipiente, as falas das alunas/professoras trouxeram a importância da relação de amizade entre quem ensina e aprende, que se traduziu numa relação do *cuidado de si* e, ao mesmo tempo, de um *cuidado com o outro*. Destaco que a intenção não foi abordar neste trabalho a ética como caráter ou costume, mas como uma ação que contribui para a formação de subjetividades. Uma ética no sentido trabalhado por Foucault (1999), ou seja, uma ética que conduz à prática da liberdade, que inventa outras/novas possibilidades de nos relacionarmos conosco e com os outros, outras/novas possibilidades de ensinar e aprender. Práticas que levem a (re)pensar o mundo, movimentos que permitam inventar uma outra/nova possibilidade auto-formatadora.

Conforme Ortega (2000) uma nova ética, uma ética da amizade que

[...] procura jogar dentro das relações de poder com um mínimo de dominação e criar um tipo de relacionamento intenso e móvel, que não permita que as relações de poder se transformem em estados de dominação. [...] Falar de amizade é falar de pluralidade, multiplicidade, liberdade, intensidade e experimentação. Uma concepção de amizade como a foucaultiana, contradiz a idéia comum na sociologia e na filosofia social de que a amizade representa uma relação voluntária baseada na transparência da comunicação e na verdade da informação. Desigualdade, hierarquia e ruptura são componentes importantes da amizade. [...] O projeto de uma ética da amizade consiste na busca de lugares de produção de subjetividade (p.250 e 251).

Para esse autor, a *amizade supera a tensão existente entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial [...] passível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos, e de sublinhar sua interação, pois processos de subjetivação dão conta da produção de formas de vida e de sociedade* (p.250).

Outros aspectos referentes à amizade foram explicitados pelas alunas/professoras nos registros dos encontros individuais e coletivos, em que demonstraram uma lembrança da escola como um lugar de *se fazer* amizades. Um exemplo foi o registro de uma aluna revelando que a maior recordação que ela tinha da época do Ensino Médio era da quantidade de amizades que havia feito e que duram até hoje.

Houve também alguns aspectos que trouxeram lembranças negativas em relação à amizade, como por exemplo: *Não tínhamos contato com nossos colegas de aula. Nunca levamos algum colega de aula em nossa casa, pois nossos pais eram muito conservadores, meu pai falava sempre que amigos não existiam!* Interessante foi a percepção que o grupo teve ao longo dos encontros e através dos registros. A aluna referida anteriormente, foi uma que se mostrou muito preocupada quando discutíamos e socializávamos os planejamentos, pois ela sempre queria relatar o que havia planejado e como tinha ocorrido sua aula, que curiosamente sempre enfatizava e favorecia o trabalho de equipe e as tarefas reflexivas. Ela dava ênfase à importância da amizade nas relações de ensino e aprendizagem.

Houve também quem se referisse à transgressão, regras e normas estabelecidas a fim de cultivar e viver a intensidade das relações de amizade:

No segundo grau fui estudar em Porto Alegre no Colégio Normal Primeiro de Maio. Longe dos olhos de todos. Tirava boas notas, mas em compensação, sempre que podia, matava aula para ir conversar com minhas amigas no bar que tinha em frente à escola. Foi um tempo bom que muitas vezes eu tenho saudades! (Márcia F.).

Esta fiandeira/tecelã sempre trouxe para as reflexões seu incômodo em ser filha de professora e de ter estudado, bastante tempo, em escolas que sua mãe lecionava. Dizia sentir-se exigida e vigiada em demasia em todas as suas atitudes, revelou, ainda, que quando foi para o Ensino Médio, sentiu-se 'sortuda' pois a escola ficava bem longe de sua casa, das vistas de sua mãe, da escola de sua mãe, o que lhe possibilitou estabelecer amizades a partir de seu próprio desejo e de suas próprias escolhas. Esta aluna sempre se referia a isso com muito destaque e com certo prazer.

Outra fiandeira/tecelã enunciava boas lembranças em relação à escola e às amizades lá construídas dizendo o seguinte: *Minhas lembranças da escola são muito boas, aproveitei bastante.. Eu tive um grupo de amigas que se reunia para estudar, sair, se divertir e rir muito. Tenho boas lembranças!* Uma outra aluna escreveu o seguinte:

[...] a 5ª série foi a época das grandes amizades, muitas das quais mantenho até hoje e que continuam sendo grandes amigas. Sempre lembro dos passeios, dos amigos, das professoras, da diretora, da merenda, mas o que mais me emociona é lembrar do quão importante foram as amizades que fiz (Cristina).

Outra disse ainda:

Quando cheguei na escola fui bem recebida pelas colegas e logo fiz amizades e tive facilidade em me alfabetizar, pois todos se ajudavam na aula [...] essa escola foi muito marcante para mim, pois lembro de muita coisa boa, de muitos momentos bons que lá passei, lembro o nome de todas as diretoras e professoras que eram muito carinhosas e amigas dos alunos (Leila).

Percebe-se, em algumas situações, que a *deslugarização* ocorrida com as fiandeiras/tecelãs, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino

Médio, trouxe rupturas referentes à amizade. Eis o relato de uma aluna/professora:

A 8ª série marcou profundamente minha vida, um ano muito especial na minha história. A transformação que acontece na vida da gente nessa idade é fantástica. Os amigos eram fundamentais, fazíamos promoções, jogos, feiras, danças, teatros e muitas vezes arrecadávamos dinheiro para nossa formatura. Foi um tempo decisivo, pois no ano seguinte decidi entrar em uma Congregação religiosa e buscar um ideal diferente para minha vida e foi na escola que fui amadurecendo com os colegas, professores, família a idéia. No Ensino Médio, estudei no colégio São José e depois na Escola Estadual Nilton Kucher. Estudava a noite, me sentia mais adulta, responsável, autônoma. Os conteúdos eram bem mais técnicos, exigentes e as relações eram de amizade distante. Os professores eram descomprometidos com a proposta da escola, nós alunos reclamávamos muito. Em muitas noites não tínhamos aula, porque os professores faltavam. A postura de alguns me chocava, eram pessoas desmotivadas, sem prazer de estar ali. É claro, alguns fantásticos, cheios de idéias, aventuras, tornavam o conteúdo significativo e uniam a turma (Cláudia).

Dessa forma analisei as relações estabelecidas entre as alunas/professoras e entre elas e eu, durante a disciplina de Prática de Ensino, a fim de compreender como aconteceram essas relações e como surgiu a possibilidade de criarmos uma outra/nova ética da amizade como prática da liberdade, geradora de uma outra/nova democracia, que não se encontra institucionalizada, mas em forma de um permanente “vir a ser”. Vir a ser capaz de conduzir a uma outra/nova autonomia do político, no sentido que disse Arendt (2002, p. 99), [...] *o elemento político da amizade reside no fato de que, no verdadeiro diálogo, cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro.*

PARTE V - A PROVISORIEDADE DAS CONVERSAÇÕES

Nesse ambiente onde as palavras são desmascaradas – porque revelam-se desnecessárias – o escritor transforma-se no oculto veio que pacientemente garimpou nas bibliotecas, e que faiscava nos olhos de uma leitura privilegiada – árvore generosa de onde brotaram seus inúmeros livros. Memória, então, torna-se esquecimento, a literatura transmuta-se em vida e a poesia é a gávea que anuncia a descoberta.

Nei Duclós

As tramas e tecituras que construíram esta investigação foram acompanhadas de conversações, leituras e palavras, mesmo que por vezes as pensasse desnecessárias, as leituras e as palavras foram companheiras constantes neste trabalho. Escolhê-las não foi tarefa fácil, pois foi preciso escolher as palavras e as leituras certas, aquelas que poderiam contribuir na feitura da tese.

Ao contrário do que diz Nei Duclós, ao se manifestar a respeito do livro de Jorge Luis Borges, 'Elogio da sombra'³⁴, os livros que li não brotaram em árvores, nem mesmo metaforicamente falando, pois precisei buscá-los, seleciona-los, lê-los. Enfim, fazer a escolha certa das palavras e dos seus significados, foi preciso interpretá-las tomando como referência diferentes

³⁴ Elogio da sombra. Jorge Luis Borges; tradução Carlos Nejar, Alfredo Jacques: revisão da tradução Maria Carolina de Araújo, Jorge Schwartz; prefácio Jorge Schwartz. – São Paulo: Globo, 2001.

autores, conceitos e concepções, não para dizer o já dito, pelo menos não do mesmo modo, mas para dizer e fazer as próprias sínteses. E, é chegado o momento de tecer os comentários finais de uma caminhada de quatro anos que me permitiu pensar a respeito dos movimentos vividos e, de como foi acontecendo a deslugarização das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs na experiência de estar sendo professora, ainda estando aluna.

O movimento de deslugarização aconteceu quando aprendemos e praticamos juntas. Descobrimos o quão bom e produtivo foi escrever, pois possibilitou o registro do vivido, pensado e refletido, o quão difícil foi expor nossos registros e reflexões diante do outro, o quão complicado foi ter liberdade e se sentir capaz de ler e escrever com as próprias palavras, dialogando com autores e teorias, mas experimentando um modo próprio de leitura e escrita. Mesmo ao escrever com o outro, a partir de suas palavras e teorizações, as palavras já não serão mais do outro, pois serão palavras escritas a partir de nossas próprias leituras e experiências.

A construção desta tese envolveu uma escrita de si e do outro que trouxe à visibilidade a experiência de deslugarização de quem estava sendo professora ainda estando aluna. Foi um movimento que exigiu esforço teórico e prático, no sentido de tramar e tecer os três dispositivos de análise, as problematizações que surgiram durante a tecitura e o modo como ela seria feita.

A proposta da disciplina de Prática de Ensino em anos iniciais do Ensino Fundamental-estágio supervisionado foi concebida no desafio da articulação efetiva entre teoria e prática, na vivência docente e na elaboração dos Relatórios Finais. De um outro 'lugar', buscou-se romper com a dicotomia entre teoria e prática que se repete, pois muitas vezes foi difícil tramar e tecer acontecimentos e conhecimentos vividos e construídos ao longo do curso. Percebeu-se, muitas vezes, 'falta' e 'distanciamento' por parte das alunas no momento de relacionar, reflexivamente, os acontecimentos e conhecimentos às atividades práticas planejadas e desenvolvidas, embora em algumas situações tenha sido possível operacionalizar um movimento reflexivo.

A experiência de tecer das fiandeiras/tecelãs foi acompanhada de vontades e desejos atravessados na relação entre quem ensina, pratica e aprende simultaneamente, tentando ora capturar essas vontades e desejos, ora libertá-los. Os afetos, assim como os desafetos, foram estabelecidos numa tecitura cujo único fio pré-estabelecido era o registro da experiência do estágio docente. O esforço das fiandeiras/tecelãs concentrou-se em diferentes momentos do estágio, desde sua formalidade institucional e legal, até a possibilidade de se deslugarizar do 'lugar' de aluna/fiandeira para o lugar de professora/tecelã. O movimento de deslugarização impulsionou às alunas a passarem por não-lugares e entrelugares, de criação e concretização da possibilidade de vivenciar a amizade enquanto um modo de viver e estar no mundo, em relação e articulação com o outro.

Ensinar e aprender praticando foi uma oportunidade de efetivar aquilo que se apregoa, há muito tempo, às alunas dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, ou seja, teoria e prática devem andar juntas, já que nos educamos mutuamente, nos movimentos de idas e vindas, em que, em alguns momentos é preciso teorizar a respeito daquilo que se faz, noutros é necessário experienciar e refletir teoricamente. Estes movimentos de idas e vindas na licenciatura foram indicadores de que não existe uma *receita mágica* de como se faz um bom trabalho docente. Aquela receita que eu recebi durante minha formação acadêmica, por exemplo, talvez não sirva mais, pois os tempos mudaram e muitos daqueles ingredientes foram substituídos por outros, mais atuais e eficazes. Desta forma, não servem como paradigmas de uma prática de sucesso, pois o presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro. Hoje, com o avanço cada vez mais acentuado e acelerado das novas tecnologias da informação e da comunicação, não há mais espaço para a cópia, a reprodução acrítica de fórmulas mágicas, que um dia juraram garantir a aprendizagem de todos, nem a receita milagrosa, que durante muito tempo ficamos a esperar e nem que há um modo certo de ensinar e aprender. Hoje, a realidade vem se configurando de outras formas, é uma realidade de compressão espaço-temporal em que tudo parece efêmero e descartável, até mesmo o conhecimento, é uma comunicação que extrapola as fronteiras da aldeia global, e é uma realidade das informações simultâneas, das aprendizagens diferentes e diversificadas. É o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que está a deslugarizar alunas/professoras para outras/novas aventuras.

Essa reflexão tem exigido o redimensionamento de alguns conceitos, problematizando a escuta das práticas discursivas e não discursivas que queremos realmente ouvir, pois,

[...] a questão que merece uma reflexão mais atenta não incide neste dar voz aos alunos, mas na escuta do que dizem estas vozes. Talvez o espaço para a fala, tanto dos alunos como dos professores esteja instaurado na escola, porém, a simetria de fala, a possibilidade de expressão das idéias e argumentos com igualdade mas diferenciados, onde todos possam ouvir e serem ouvidos com o mesmo peso e valor, não ocorra. Dar voz, mas não escutá-la de fato, aponta para o mascaramento das relações democráticas, ensinando e produzindo no real, o jogo da mentira e da hipocrisia (Medeiros et al. s/d, p. 2-3).

Na tentativa de escapar da mentira e da hipocrisia, trilhamos caminhos alternativos, pautados na *escuta viva* das diferentes vozes, muitas vezes polêmicas, envolvidas nessa relação. Bhabha (1998) nos diz que para polemizar não é necessário polarizar nem negar, entretanto, é necessário negociar e articular elementos, muitas vezes, antagônicos ou contraditórios, pois é esta negociação que abre espaços para que se definam objetivos híbridos, cuja tarefa é destruir as polaridades negativas entre os saberes. O trabalho fronteiriço da cultura e da educação, nesta perspectiva, exige um outro encontro com o novo/velho.

Há muito que fazer e avançar em relação a esta disciplina nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, pois ainda estamos muito amarrados/as a práticas repetitivas, pouco criativas que, muitas vezes, aproximam-se da ingenuidade enquanto concepção de mundo e de educação. É preciso que se façam movimentos alternativos, que sejam produto/produtores de outras/novas possibilidades de aprender praticando um ensino de qualidade, ao mesmo

tempo em que se ensina através de uma aprendizagem que é também prática. É preciso, ainda, que se pense em possibilidades de estreitamento nas relações entre as instituições de estágio e as instituições responsáveis pela formação dos futuros professores e especialistas em educação, pois dessas relações depende um trabalho de melhor qualidade para aqueles que ensinam praticando e praticam ensinando, em que ambos aprendem.

Opto pela (in)conclusão desse texto, trazendo mais uma vez um autor que nos últimos *tempos* e *espaços*, tem colaborado para minhas reflexões no sentido de problematizar o papel do pesquisador contemporâneo. Ele afirma que o papel do pesquisador não é o de,

[...] dizer aos outros o que têm de fazer. Quem dá aos pesquisadores, na qualidade de intelectuais, esse direito? Ao examinar o 'direito' do intelectual de dizer ao restante da sociedade o que fazer, é importante lembrar todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais têm conseguido formular nos dois últimos séculos, cujos efeitos podemos agora observar. O trabalho dos pesquisadores não é moldar a vontade política dos outros. Em vez disso, é importante que cada intelectual, através das análises realizadas no seu próprio campo, questione incessantemente o que é postulado como auto-evidente, perturbe os hábitos mentais das pessoas, descentralize a maneira como fazem e pensam as coisas, questionem o que é familiar e aceito, examinem regras e instituições e, baseados nessa reproblemática (em que realiza uma tarefa específica como intelectual), participe da formação de uma vontade política [...] (Popkewitz, 2001, p.141).

Esta foi a minha vontade, problematizar as práticas cotidianas em busca de outras/novas/ possibilidades de formação, de muitas outras/novas vontades políticas para aqueles/as que, assim como eu, se (re)encantam a cada outra/nova possibilidade educativa.

Na trama final desta tese, retomo os dispositivos propostos nesta investigação para que as alunas contassem de si: os memoriais de vida das alunas/professoras, as expectativas em relação à experiência do estágio docente e as cartas pedagógicas. Três dispositivos que integraram os Relatórios Finais construídos pelas alunas durante a Prática de Ensino.

Conforme já foi explicitado na parte III deste trabalho, o Relatório Final foi constituído como um dispositivo que extrapolou o cumprimento de uma simples demanda legal, pois as alunas/professoras deveriam construí-lo de maneira singular, com reflexões das experiências vividas. A escrita de si expressa nos *memoriais* teve quatro balizadores em que as alunas contavam sua trajetória escolar, os momentos significativos de suas histórias de vida, a escolha pelo curso de Pedagogia e, por último contavam sua trajetória profissional. Esse contar de si envolveu a força criativa das alunas em duas perspectivas, a atitude-limite e a atitude experimental. A primeira contribuiu para que as alunas extrapolassem fronteiras e, transgredindo os limites elas ficaram livres para criar seus próprios modos de se fazer professora. A segunda contribuiu impulsionando-as à criação de outros modos de pensar, registrar e experimentar. Assim, os memoriais se transformaram em um dispositivo de potência pedagógica favorecendo que as alunas contassem de si na perspectiva da *partilha do sensível*, fixando um comum partilhado e ao mesmo tempo as partes exclusivas.

Outro modo de contar de si foi a escrita das expectativas das alunas/professoras em relação à Prática de Ensino, dispositivo em que **elas**

escrevem o que esperam da disciplina e que possibilita que no fluxo do desenvolvimento do semestre elas consigam retornar a essas expectativas e perceber seu movimento de deslugarização nesta experiência. As cartas pedagógicas constituíram-se no terceiro dispositivo do contar de si que também compõe os Relatórios Finais e também possibilitam, assim como as expectativas, que as alunas percebam e reflitam a respeito de seu processo de deslugarização ao viver a experiência do estágio docente.

Os principais conceitos que acompanharam a tecitura das reflexões realizadas foram os de arquivo, atual, lugar, não-lugar e entrelugar que auxiliaram na construção do objeto central desta tese, o conceito de deslugarização. Os conceitos de arquivo e de atual entraram na trama como fios periféricos, mas que estiveram muito presentes já que apoiaram a reflexão a respeito do que somos e do que estamos nos tornando. Certeau foi importante para pensar o conceito de lugar como um *palimpsesto*, ou seja, aquilo que pode estar sempre a se apagar e reinventar, no mesmo lugar ou em outros lugares, algo como o manuscrito feito em pergaminho que é raspado e polido por um copista para ser re-escrito. Marc Augè auxiliou a compreender os não-lugares e analisar a escola, a sala de aula e o estar sendo aluna/professora como andarilhagens por esses não-lugares que ora lugarizam, ora voltam a deslugarizar as pessoas e as coisas, no paradoxo contemporâneo do excesso e da falta. Homi Bhabha com seu conceito de entrelugar permitiu uma possível aproximação entre as experiências da prática docente e a escrita de si e do outro num entrelaçamento de diferentes momentos de um mesmo tempo histórico. Rancière auxiliou com sua

concepção de mestre ignorante e mestre explicador, também com o conceito de partilha do sensível, fios importantes durante a tecitura desta tese.

Enfim, na escrita de si das fiandeiras/tecelãs foi possível perceber que os regimes de verdade que circulam nas práticas discursivas e não discursivas na experiência da prática de ensino, prescrevem modos de estar sendo professora ainda estando aluna como mecanismos que produzem e regulam as relações entre as alunas:

- ⇒ Os parâmetros que classificam e distribuem as alunas/professoras entre as que já são e as que estão sendo professoras estão dados à priori, pelo próprio discurso das alunas da disciplina de Prática de Ensino e pela equipe das próprias escolas em que elas fazem a prática docente.
- ⇒ A escrita de si possibilita que as alunas/professoras registrem suas práticas e reflitam a respeito delas, embora ainda seja considerada como um mecanismo de controle e regulação por parte da instituição de ensino superior que no final é quem decide se a aluna/professora ‘ganhará’ seu passaporte de autorização de docência.
- ⇒ A escrita de si é um mecanismo que recupera memórias, muitas vezes adormecidas que ajudam a compreender porque nos tornamos aquilo que somos.
- ⇒ Há uma expectativa ainda significativa de que a disciplina de Prática de Ensino em anos iniciais do Ensino fundamental: estágio supervisionado seja um laboratório de receitas prontas para serem aprendidas, copiadas e aplicadas. O que, muitas vezes, envolve períodos de frustração das alunas/professoras.

- ⇒ A escrita de si passa por um movimento de deslugarização gradativo que envolve desde a negação por sua socialização diante do grupo, até e vontade de partilhar a mesma refletindo e analisando os movimentos ocorridos e os conceitos construídos.
- ⇒ A prática docente envolve o cuidado de si e do outro numa ética e numa estética da existência em que a amizade se constitui no exercício político das relações entre as pessoas.

Esses são apenas alguns regimes de verdade produzidos durante a experiência da Prática de Ensino, pois é claro que outros mecanismos de controle e regulação ainda estão por vir, mas o importante é o processo de deslugarização que esta experiência possibilitou a quem a viveu, mesmo que em alguns momentos tenha capturado a liberdade de expressão e de atuação das alunas/professoras, fiandeiras/tecelãs, ela logo mostrou pistas de liberdade para outras possibilidades de criar e inventar outros modos de ser e estar aluna e professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLIEZ, Éric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira - São Paulo: Ed.34, 2000.
2. AUGÉ, Marc. *Não-lugares; introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Tradução: Maria Lúcia Pereira – Campinas, SP: Papirus - Coleção Travessia do século, 1994.
3. BÁRCENA, Fernando. *El delírio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Editora Herder, 2004.
4. BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos; tradução Carlos Alberto Medeiros*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2004.
5. BUFFAULT, Anne Vincent. *Da amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges*, - Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1996.
6. BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
7. _____ *O local da cultura*. – 2. Ed. - Belo Horizonte: UFMG, 2003.
8. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
9. CHAUI, M. Vida e obra. In: ROUSSEAU. Coleção 'Os Pensadores'. - São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1999.

10. COSTA, Marisa Vorreber. (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
11. DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo?* In. Michel Foucault, filósofo. Barcelona. GEDISA, 1990, Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.
12. _____ *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
13. DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz – 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
14. FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Colège de France*; Tradução de Andréa Daher. Consultoria Roberto Machado. RS. Jorge Zahar Editora; 1997.
15. _____ *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*: Tradução: Salma Tannus Muchail – 8. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
16. _____ *O filósofo Mascarado*. In. *Ditos e escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento* – Org. e seleção de textos: Manoel Barros Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
17. _____ *Ditos e Escritos III – Estética, Literatura e pintura, música e cinema*. Org. e seleção de textos: Manoel Barros Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
18. _____ *Ditos e Escritos V – Ética, sexualidade, política*. Org. e seleção de textos: Manoel Barros Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
19. FREIRE, Laudelino. *Dicionário da Língua Portuguesa*, 1957, vol. 5. 1996.
20. GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
21. LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Tradução: Alfredo Veiga Neto - Porto Alegre: Ed. Contra Bando, 1998.
22. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO* – Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19.

23. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
24. LUFT, Lya. *Perdas e Ganhos*. 21 Ed. Rio de Janeiro: Record; 2004.
25. MEC/CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Parecer n° 5/2005.
26. MEDEIROS, Marilú Fontoura de et. al. *A escola submersa: uma perspectiva amparada no estudo da (des)construção da subjetividade social*. Mimeo. PUC/RS, s/d.
27. MÈLICH, Jean Carles. *A palavra múltipla: por uma educação (pó)ética*, in: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Jorge Larrosa e Carlos Skliar (org.) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.
28. NIEZTSCHKE, Friedrich. *Fragmentos do Espólio*; seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kothe. – Brasília; Editora Universidade de Brasília, 2004.
29. _____ *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*; tradução de Mário da Silva. – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
30. ORTEGA, Francisco Ortega. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault* – Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
31. _____ *Genealogias da Amizade*. Iluminarus, 2002
32. _____ *Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo*. In: *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Org. Margareth Rago et alli. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 .
33. PELLANDA, Nize Maria Campos. *Novos Paradigmas do Conhecimento em Início de Milênio*. Folha de São Paulo 06/04/2000.
34. POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Tradução: Magda França Lopes - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
35. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle – 2 Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

36. _____ A partilha do sensível. Tradução Mônica C. Netto – São Paulo. Editora Exo/34, 2005.
37. ROUSSEAU, Jean Jacques. Confissões. Ed. Relógio D'Água. 1ª ed. 1988.
38. SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de ser Feliz: exposta em 50 máximas*; organização e ensaio de Franco Volpi; tradução de Marion Flischer, Eduardo Brandão, Karina Jannini. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
39. SOUZA, Doris Helena. *Banco de dados informatizado constituído pela professora pesquisadora de 2001 a 2005*: Relatórios, memoriais, cartas pedagógicas, expectativas, cadernetas de bordo das alunas da disciplina de Prática de ensino em anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia do Unilasalle. Banco de dados.
40. BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190/1939. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Formação de técnicos em educação
41. _____. LDBEN 9393/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conselho Nacional de Educação.
42. _____. Lei da Reforma Universitária n.º 5.540/1968.
43. _____. Parecer CFE n.º 292/19620. Conselho Federal de Educação.
44. _____. Parecer CFE n.º 252/1969. Conselho Federal de Educação
45. _____. Resolução CFE n.º 2/1969. Conselho Federal de Educação.
46. <http://www.academia.org.br> (Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa/ABL - 1999).
47. <http://www.inep.gov.br>
48. <http://www.mitologia.turmadobar.com.br> (A lenda de Penélope)
49. <http://www.ribeirinho.com.br/teares.html>
50. <http://www.scielo.br/scielo>

51. <http://www.natalnet.dca.ufm.br>

OBRAS CONSULTADAS:

1. BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi - São Paulo: Martins Fontes, 1988.
2. BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. Tradução: Suely Bastos - Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
3. _____ *Senha*. Tradução: Maria Helena Kuhner – Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.
4. BAUMAN Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
5. BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Tradução Lucy Magalhães - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
6. BRANCO, Guilherme Castelo et. al. *Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência*. Rio de Janeiro: NAU; Londrina, PR: CEFIL, 1998.
7. COSTA, Marisa Vorraber et al. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
8. _____ *O currículo: nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
9. CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lourencini - São Paulo: UNESP, Encyclopaedia, 1999.
10. COMÉNIUS, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal, 1957.

11. CORAZZA, Sandra. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. In Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.
12. DEACON, Roger e PARKER, Ben. *Educação como sujeição e como recusa*, in. O sujeito da educação: estudos foucaultianos – Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.
13. DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins – 1 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
14. DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva - São Paulo, Perspectiva. 2 Ed. 1995.
15. DUARTE, Fábio. *A Crise das matrizes espaciais. Arquitetura, cidades, geopolítica, tecnocultura* - São Paulo - Editora Perspectiva, 2002.
16. ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
17. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. CD-ROM, Version 5.0.
18. FILHO, Luciano Mendes de Faria. *Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa*. In. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Maria Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo (org.) – RJ: DP&A, 2002.
19. FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2 – O uso dos prazeres*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque - Rio de Janeiro: Graal, 1984.
20. _____ *A Ordem do Discurso*. 4 Ed. Loyola, 1998.
21. _____ *O mistério de Ariana*. Tradução: Edmundo Cordeiro. 1 Ed. Passagens, 1996.
22. _____ *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão - São Paulo: Martins Fontes, Coleção Tópicos, 1999.
23. GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías*. España, Fundación Paidéia, La Coruña, 1996.

24. GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt - Campinas, SP: Papirus, 1990.
25. HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves - São Paulo - Edições Loyola, 2000.
26. LARROSA, Jorge. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In. *Imagens do outro*. Tradução: Celso Márcio Teixeira – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
27. LLORET, Caterina. *As outras idades ou as idades do outro*. In. *Imagens do outro*. Jorge Larrosa e Núria Pérez de Lara (Org.). Tradução: Celso Márcio Teixeira – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
28. MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
29. _____ *Michel Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
30. MEDEIROS, Marilú Fontoura de. *Singular no novo paradigma educativo: mais que a modalidade de educação, é a imanência da aprendizagem criativa e autônoma dos alunos*. Porto Alegre, 1997.
31. MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz. *Foucault e as luzes da modernidade*. In. *Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência* (Org.) Guilherme Castelo Branco, Luiz Felipe Baêta Neves – Rio de Janeiro: NAU; PR: CEFIL, 1998.
32. MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jaxcobina - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
33. MOYSÉS, Lucia. *O desafio de saber ensinar*. 2 Ed. – Campinas, SP: Papirus: RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1995.
34. ORTEGA, Francisco. *Amizade e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
35. PIMENTA, Selma Garrido. *Para uma ressignificação da didática*. In. VIII ENDIPE - ANAIS, VOLUME II, FLORIANÓPOLIS, 1996.

36. POPEKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
37. RABINOW, Paul. *Antropologia da razão*. Tradução: João Guilherme Biehl. Editora Relumê Dumará - Rio de Janeiro, 1999.
38. RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Tradução: Lucy Moreira Cesar - Campinas, SP: Papyrus, 1991.
39. ROLNIK, Suely e GUATARRI, Félix. *Micropolítica - Cartografias do desejo*. 7. Ed. rev. – Petrópolis, RJ: VOZES, 2005.
40. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamentos - Porto, 1987.
41. SANTOS, Milton. *O espaço dividido*. São Paulo – EDUSP, 2004.
42. SOUZA, Dóris Helena, et al. *Turmas de Progressão e seu significado na escola*. In. *Turmas de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Sivio Rocha. Porto Alegre: SMED, 1999.
43. VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4 Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.