



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CCH – Centro de Ciências Humanas e Sociais
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em educação

REPRESENTAÇÕES E SUBJETIVIDADE
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Por

JUAN CAMILO RUIZ TRUJILLO

Junho
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CCH – Centro de Ciências Humanas e Sociais
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Doutora Claudia Miranda

Junho
2019

RUIZ TRUJILLO, Juan Camilo. Representações e Subjetividade na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

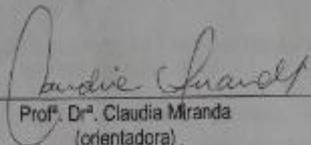
Aprovado Pela Banca Examinadora

ATA DA 367 DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25/06/2019

APROVADO NÃO APROVADO

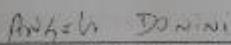
Na forma regulamentar, esta ata vai lavrada e assinada pelos membros da Banca Examinadora.



Prof.^a. D.^a. Claudia Miranda
(orientadora).



Prof. Dr Renato Nogueira dos Santos Junior
(avaliador externo)



Prof.^a. D.^a. Ângela Donini
(avaliadora interna)

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

R
867 RUIZ TRUJILLO, JUAN CAMILO
REPRESENTAÇÕES E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES/AS / JUAN CAMILO RUIZ TRUJILLO. -- Rio
de Janeiro, 2019.
86

Orientadora: CLAUDIA MIRANDA .
Coorientador: SANCHEZ CELSO.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2019.

1. REPRESENTAÇÕES . 2. SUBJETIVIDADE. 3. FORMAÇÃO
DE PROFESSORES. 4. EDUCAÇÃO. I. MIRANDA , CLAUDIA ,
orient. II. CELSO, SANCHEZ, coorient. III. Título.

RESUMO

A proposta dessa dissertação consiste em entender desde as vozes dos estudantes quais são as representações da prática e o que tem transitado pelos cenários de prática profissional em termos de formação e no que respeita a quais são as concepções de currículo praticadas durante a iniciação à docência. Uma maneira de conseguir refletir e iniciar processos de mudanças tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior. Concretando com os elementos propostos nesta visão metodológica definimos os objetivos iniciais deste estudo em identificar quais são as representações sobre as práticas pedagógicas em dois grupos de professores/as em formação no Rio de Janeiro e Bogotá. Analisar as tensões e os dilemas que atingem essas representações. Indagar e analisar na voz dos estudantes quais são as influências da prática nas trajetórias profissionais e como são praticados os currículos nesses cenários de iniciação à docência. Considerando que as práticas são um entre lugar, escola universidade, uma entre transito entre identidades, estudante, licenciando, professor, praticante.

Palavras chaves:

Representações; Subjetividade; Formação de professores/as

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÕES	7
I. DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	12
II. HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	24
CONSIDERAÇÕES SOBRE O SENTIDO DO PIBID	25
O PIBID NA UNIRIO	26
PRODUÇÕES E RESULTADOS DO PIBID	29
SOBRE OS IMPACTOS DO PROGRAMA	30
III. MARCO CONCEITUAL E NORMATIVO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA COLÔMBIA	35
IV. REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA: ENTRE TEORIAS E O CAMPO DA PESQUISA	39
ABORDANDO AS NOÇÕES DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE	41
REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	44
AS CONSTRUÇÕES NO TRABALHO DE CAMPO	46
OS DILEMAS DO “EU” PRATICANTE	47
TRANSIÇÕES DO “EU” PRATICANTE	58
A PRÁTICA É CONFRONTAÇÃO	60
DEPOIMENTOS SOBRE OS IMPACTOS DO PIBID	62
ESSE CURRÍCULO DANÇA? UMA CARTOGRAFIA DE TRAÇOS RIZOMÁTICOS E INTERCULTURAIS É POSSÍVEL?	63
CURRÍCULOS DANÇANTES. PERSPECTIVAS RIZOMÁTICAS	69
INFLUÊNCIAS DA PRÁTICA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	76
CONCLUSÕES	78
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÕES

Ao produzir este trabalho, executo, por dizer de alguma forma, uma promessa que por momentos não tive a tenacidade suficiente para criar. Admito que o empreendimento e as circunstâncias de sua elaboração, por ocasiões, me pareciam enigmáticos. Mas, se venci o dilema e enfrentei as interrogações, foi essencialmente porque nestes dois anos conheci pessoas e vivenciei circunstâncias que me possibilitaram mudar a minha percepção de ser no mundo, atribuindo novos significados aos acontecimentos da vida. Re-Descobrir o insondável processo de viver em sincronia com a grande totalidade para destinar tempo e energia, ao trabalho. Que a obra contribua para a criação de novas perguntas e caminhos.

Na realização desta dissertação tive o apoio decidido de várias pessoas de valor inestimável, eles e elas sabem que não existem expressões para descrever a proporção do meu afeto, mas gostaria de expressar meu particular agradecimento à professora Claudia Miranda pela delicadeza e precisão das duas intervenções.

Esta pesquisa pertence ao campo da formação de professores e as práticas educativas. Reconhecemos a formação de professores e as práticas educativas como um espaço desde o qual é possível intervir no mundo e apoiamos nossa discussão em uma epistemologia que não focaliza suas ações na busca de verdades únicas e neutralidade científica. Nos motiva o intento de realizar um estudo não destinado à busca verdades de valor absoluto no campo da educação. Principalmente porque o nosso interesse são as subjetividades dos professores em formação é que assumimos a produção dessas subjetividades desde uma perspectiva que transita de paradigmas cientificistas para perspectivas ético-estéticas. É uma escolha nossa para apreciar o contexto da iniciação à docência, a construção das identidades e as representações da profissão docente. O nosso planejamento é uma interpretação das representações das práticas de formação profissional, os impactos dos programas de iniciação à docência nas trajetórias profissionais e as suas implicações no âmbito da formação de professores.

Concebemos que é crucial ser conscientes do nosso lugar de fala para apresentar um olhar fino que permita analisar os discursos, entender as relações de poder na formação das subjetividades e escavar nas questões que precisem ser analisadas. Discutir para situar estratégias de transformação nas disputas institucionais e nos cenários sobre os quais apontamos os nossos posicionamentos e as ações em relação às práticas

pedagógicas de iniciação à docência. “Saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões da desigualdade. ” (Borges, 2010)¹ nesse sentido esta é uma tentativa para estabelecer diálogos desde a qualidade do reconhecimento do outro como ponto de partida para pensar em coletivo. Ponderamos o nosso “lugar de fala” (Para Rosane Borges o lugar de fala é “a posição de onde olho para o mundo para então intervir nele) como uma construção pensada desde a pluralidade das vozes. Um território de relatos, diagramado, analisado, que recusa a ideia de verdades únicas e objetividade. Entendemos o lugar de falar como lugar de encontro dialógico com o outro.

No ano de 2016 iniciei participação como aluno ouvinte na disciplina do mestrado: *Temas em práticas educativas, linguagens em tecnologia*. Também comecei integrar-me às atividades do Grupo de ² “Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais” – GFPPD coordenado pela professora Claudia Miranda. Mergulhando nas leituras do grupo de pesquisa e da disciplina acadêmica sabia que estava tendo uma oportunidade ímpar. Conheci o programa de estudos do mestrado em educação e me embarquei nesta travessia da pesquisa como relato da viagem. Hoje, como estudante do mestrado em Educação da Unirio posso dizer, também, que na viagem e nos seus embates fui consolidando a minha identidade como estudante e migrante. Essas experiências foram contundentes para minha dimensão existencial, sair do meu país, entrar em um âmbito de outra língua e vivenciar muitos códigos diferentes, lentamente ofereceram um longo trajeto para me sentir integrado em esta sociedade. Meu acento me delata constantemente como estrangeiro, mas minhas raízes cresceram em laços invisíveis e conheci outro habitante de mim. Uma marca notável, heterogênea e preciosa no fundo da minha biografia.

No encontro de grupos de pesquisa e extensão celebrado em dezembro de 2017 na Unirio houve uma sugestiva roda conversa com as pensadoras Lucia Xavier e Yuderkys Espinosa Miñoso para dialogar sobre como estamos trabalhando as

¹Link para matéria: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>

² As discussões do grupo “Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais” objetivam entender: a transposição/mediação cultural, a diversidade das/nas práticas curriculares e as interseções viáveis entre a escola e a universidade públicas. Mapear aspectos sobre o cotidiano escolar com base nos Estudos Culturais, os Estudos da Educação das Relações Étnico-raciais, da Sociologia das Desigualdades, da Antropologia e dos Estudos do Cotidiano em Educação. Entender e analisar as formas de consolidação de espaços mais interculturais e menos monolíticos na interseção escola-universidade.

perspectivas decoloniais em nossas práticas pedagógicas e de pesquisa. Ali tive a oportunidade de relatar o profundo significado para minha trajetória profissional o fato de pertencer ao grupo de investigação e ter experimentado a desafiante vivência de ser um estudante estrangeiro no contexto educativo do Brasil, particularmente no Rio de Janeiro. Parte do texto feito na roda de conversa é apresentada a continuação:

Eu viajei ao Brasil com o objetivo de candidatar por uma vaga no mestrado em Educação. Na interseção das vivências do ser migrante e começar o mestrado percebi como a minha identidade, inconscientemente foi produto de uma geopolítica do conhecimento que historicamente obedeceu a silenciamentos do corpo, dos saberes, da educação e impactou arbitrariamente o mundo da vida. Provavelmente são marcas de habitar um território que conhece muito bem o que significa conviver em conflito armado por mais de 50 anos, tal vez não exista nenhum colombiano cuja vida não tenha sido coagida direta ou indiretamente pela violenta injustiça e os silenciamentos. Muitos deles ainda persistem nos nossos cotidianos e nas representações coletivas.

A escrita tem sido um catalisador do constante processo de descoberta e assimilação da travessia por trás de estas palavras. Uma busca das lembranças nos esquecimentos. A tentativa de trazer para o presente o sabor daquilo que foi experimentado e que senão fosse pelo exercício invocativo da escritura ainda seria enigmático. Aos poucos se faz menos incompreensível, mais transformável.

A minha formação em Literatura e Linguística entrou em relação com o arcabouço de autores e as ideias do pensamento crítico e as perspectivas decoloniais. Tal vez o primeiro e mais provocativo desafio foi o aprendizado da língua portuguesa. Hoje, já finalizando o mestrado posso dizer que esse foi o começo da descoberta e recriação da minha própria identidade. Em companhia das leituras de Catherine Walsh, Santiago Castro Gomes, Santiago Arboleda, Gayatri Spivak, Frantz Fanon e diversos(as) autores percebi o peso que as estruturas de saber-poder historicamente impuseram sobre as identidades individuais e sociais. Estruturas que funcionam como armadilhas no discurso, nas instituições e no mundo da vida cotidiana para organizar o padrão das subjetividades marcando-as desde a colonialidade do poder. Esse nosso lugar de fala é o ponto de entrada ao diálogo para indagar sobre os mecanismos de subalternização de conhecimentos e práticas educativas. Compatibilizamos com Aníbal Quijano quando explica que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009: p 73).

Imerso nas leituras da perspectiva decolonial. e no decorrer do mestrado, particularmente no desenvolvimento das disciplinas de Epistemologia e Pensamento educacional no Brasil, entrei em contato direto com o cenário acadêmico no qual surgiram as principais motivações para desenvolver e pensar as transformações do projeto de pesquisa. Na participação dos diferentes seminários e eventos acadêmicos nos que estive em contato com os licenciandos bolsistas o trabalho foi se consolidando na proposta que hoje é aqui apresentada.

Em novembro de 2017 no III Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade da Universidade Federal Fluminense (a UFF em Angra dos Reis) eu conheci o primeiro quilombola na minha vida, Nêgo Bispo. Líder representante quilombola do Piauí. Na abertura do evento ele falou que o povo brasileiro, especialmente os moradores das grandes cidades, esquecem que são cultivados dentro dos centros urbanos, em uma cultura industrializada, líquida, uma realidade que não é própria, mas que passa a ser porque as pessoas a transformam, mas ela não é autêntica de raiz ou de origem. *“O homem moderno denomina e domina pensando que tudo tem que ter nome. O certificado profissional é igual que um código de barras, eu te compro eu te contrato”*³. As palavras significaram uma representação do que é o modelo de sociedade brasileiro. Aquela fala representou um choque entre várias realidades.

A troca de vivências e o relacionar-se com múltiplas experiências, já desde a inauguração do congresso, estimularam a curiosidade e o amadurecimento das questões da pesquisa. A parte do grupo de trabalho sobre Formação de Professores e as apresentações dos trabalhos foi muito rica porque conseguimos perceber que a não estamos sozinhos na caminhada da educação. A experiência do congresso foi compartilhada com vários estudantes da disciplina de Currículo da graduação em pedagogia, na qual fui estagiário durante o segundo período de 2017.

³ Fala do representante quilombola Antônio Bispo dos Santos no III Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos reis, 2017.

O cenário da participação no GT encaixou perfeitamente com aquela fala do líder quilombola porque significou criar uma consciência sobre o que é a nossa identidade como educadores. Também foi muito importante ter contado com a presença de normalistas e professores pesquisadores em companhia dos seus estudantes, uma valiosa contribuição contar com a presença de outras escolaridades no congresso. O grupo de trabalho em Angra enriqueceu o projeto de pesquisa e a minha formação enquanto mestrando. Comprovei que a participação no evento foi determinante para consolidar a criação do objeto de estudo da pesquisa. É a partir da educação que se abre a possibilidade de construir as transformações que almejamos, e que somente são possíveis quando os espaços coletivos em torno da educação são ocupados. Além de compartilhar aquilo que estava sendo trabalhado, entrei para dividir minha vivência, as percepções sobre a construção da realidade sem vestimenta de graduando, mestrando, entrei como pessoa. Exercitamos a escuta, conhecemos outros trabalhos, discutimos e fortalecemos propostas. Foi uma vivência fundamental enquanto formação humana significou aprender desde outros relatos presentes na viagem.

I. DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.

Iniciamos este percurso, pelo meio, entramos no campo cientes que já há processos em curso, anunciando que seguimos as pistas flexíveis do caminho, não regras lineares ou hierárquicas. Pistas que foram construídas no caminhar coletivo. Abordamos esta pesquisa como quem caminha num sendeiro não linear, rizomático. Partimos da premissa que em grande medida, a educação tradicional só ensina resultados dos saberes, das disciplinas, sem vivenciar a construção dos processos do conhecimento. A educação está pensada exclusivamente para “passar nas provas”, tal vez os vestígios das práticas enciclopedistas em que o conhecimento é incorporado sem filosofia, sejam as entranhas do problema e esse é um dos maiores desastres do sistema educativo: O profundo condicionamento. Além de ensinar saberes isolados, com visão isolada, sem relação entre si, as pessoas e saberes são parcamente incorporados ao contexto escolar, transferidos bancariamente sem perspectiva reflexiva nem concepção emancipadora.

A educação está pensada para que os indivíduos, as crianças, os jovens prestem contas sobre os resultados do saber nas provas e não para que acedam a pensar nos processos que conduziram a esses saberes ou aos resultados desse saber. Assim pensada, a educação evita a angustia de conhecer. Os estudantes estão condenados a usar a bicicleta para ir à escola, mas raramente para inventá-la ou transformá-la. O processo educativo garante dependência dos que dominam o saber e evita a autonomia dos que podem transformá-lo, desse modo é garantida uma renúncia à independência. Focamos nosso interesse em acompanhar os processos de que esta de formando como professor. Antônio Nóvoa considera que os anos iniciais da profissão são a fase mais decisiva porque definem de maneira positiva ou negativa a maior parte da carreira.

A uma criança, por exemplo, ensinamos o sistema solar. Se for uma escola classe alta lhe são apresentados com dispositivos audiovisuais o movimento dos planetas, o nome das estrelas, em resumo, os resultados do saber. Raramente ou jamais uma escola indaga sobre o processo que levou a esse conhecimento, nem as angustias vividas. Basta só imaginar os conflitos encarados por Galileu Galilei frente ao tribunal da inquisição sendo proibido da divulgação de suas ideias. Aos estudantes lhes são impostos dogmas que foram escritos nos livros de texto e o que o estudante pensa e sente é considerado como irrelevante porque não está contemplado no livro de conteúdo. Uma educação mais pertinente deve começar dos exemplos que a criança conhece na sua experiência para

problematizá-la em outros contextos e desde as perspectivas de várias disciplinas do conhecimento. Uma tentativa de integrar os saberes isolados no currículo. É por isso que tentamos abrir outras perspectivas para pensar e praticar a educação.

Por outra parte as políticas educativas nos últimos anos como a Base Nacional Curricular ou a Escola sem Partido, tem como necessidade vincular a educação com as necessidades de produção e sustento do modelo atual modelo econômico. Educação pensada para dar mão de obra que sustente o sistema mercantil. Os resultados da educação são medidos pelas habilidades que os indivíduos apreendem para realizar determinadas tarefas técnicas, pouco importa se aquelas tarefas têm a ver com os projetos de vida de quem as realiza. O importante não é pensar ou opinar senão ter competências para obter resultados.

Nesse sentido pensamos que a cartografia social é uma ferramenta que nos permite ingressar no cenário das práticas educativas e propor um instrumento com o objetivo de visualizar situações, tensões, acompanhar processos⁴ para entender quais são as potencialidades, as forças, os agenciamentos e propagar as intervenções coletivas. A nossa perspectiva é a elaboração de uma cartografia simbólica, aberta à coletivização das nossas perspectivas de uma melhor compreensão das experiências de iniciação à docência. Caro leitor, leitora, não propomos nem pensamos regras, somente seguimos pistas.

Falar em investigação de processos exige que se faça uma advertência, pois a palavra processo possui dois sentidos muito distintos. O primeiro remete à ideia de processamento, o segundo à ideia de processualidade. A noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações. (L. Pozzana e V. Kastrup, 2015, P. 58)

Abordamos a proposta metodológica da cartografia como uma ferramenta na que conhecer a realidade significa acompanhar seu processo de construção. Construímos o, entramos no transito do caminho e nos reconstruímos nesse caminho. Nos mantemos em

⁴ Entendemos a ideia de *Processo* no sentido proposto por Suely Rolnik e Felix Guattari (2013) como uma sequência continua de fatos ou de operações que podem levar a outras sequencias de fatos e de operações. O processo implica a ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos.

contato direto com as pessoas que transitam pela iniciação à docência e seus territórios existenciais.

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia a não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. (L. Pozzana e V. Kastrup, 2015, P. 57)

A cartografia e os mapas são basicamente representações ideológicas. Os poderes dominantes têm utilizado historicamente a confecção das cartografias como uma forma de estabelecer propriedade utilitária sobre os territórios. Assim sendo as cartografias que habitualmente aparecem são produto da mirada que os poderes dominantes realizam sobre o território produzindo representações funcionais ao desenvolvimento de padrões hegemônicos do modelo capitalista, os quais estão destinados à classificação dos recursos e à categorização das características populacionais para converter esses recursos e a força de trabalho em lucro.

Se, ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. (L. Pozzana e V. Kastrup, 2015, P. 58)

Cartografias e relatos veiculados nas narrativas oficiais são aceitados como representações naturais e muitas vezes inquestionáveis devido a que são produto do olhar das instituições políticas e sociais sobre o território. Focadas na representação e não no acompanhamento de processos. Aquela mirada científica sobre o território e as pessoas é complementada por outras técnicas destinadas a classificar o corpo social, com a ideia de objeto, como a vídeo vigilância, a biometria. Consideramos que esses mecanismos estão destinados a classificar, dominar e disciplinar aos habitantes de um território.

Em oposição àquela visão administrativa da cartografia, neste trabalho desenvolvemos uma prática cartográfica gerada desde o intercâmbio coletivo de experiências. A utilização do mapeamento elaborar um tecido de relatos onde as representações produzidas são produto do acompanhamento de processos, e não desde uma observação dominante, trabalhamos com o intuito de abrir fissuras entre aquelas narrativas que são colocadas desde instancias hegemônicas. Uma cartografia coletiva de participação direta dos estudantes, produtos heterógenos, coletivos. Nesse sentido,

entendemos o mapeamento como uma prática de ação-reflexão, que promove a problematização do território educativo e subjetivo no qual mergulha o estudo. Um dispositivo teórico-prático pensado para reforçar a elaboração de conhecimento coletivo que quer aportar um olhar complementar sobre os fenômenos vivenciados no processo de ser-fazer como professores. Esperamos que o exercício ajude a questionar o sentido das práticas e as conjunturas que rodeiam o âmbito educativo das práticas pedagógicas na formação de professores.

Este texto é um atrevimento a singularizar as relações entre espaços e corpos, territórios e lugares que interveem na formação das subjetividades dos educadores em formação. Consideramos as práticas pedagógicas como um contexto amplo que possibilita coletivizar a experiência educativa e na somatória dos devires e tensões que configuram a subjetividade do ser professor. Entendemos os cenários de iniciação à docência funcionam como um agrupamento particular de heterotopias⁵ que produzem múltiplas revoluções moleculares nas quais a sua maior virtude é superar os modos de produção das subjetividades e do trabalho exigidos pelo capitalismo mundial integrado (CMI). Neste lugar trata-se de afirmar a formação das subjetividades insurgentes nos futuros seres professores.

Assumimos o desafio de construir um novo mapa teórico, contextualizado ao acompanhamento dos processos que permita analisar as percepções dos licenciandos e avaliar os impactos da sua experiência como professores em termos de escolha profissional e trajetória. O estudo é um experimento para esquivar a força serializada da subjetivação (S. Rolnik, F. Guattari, 2013), investir na potência inventiva e reflexiva dos coletivos heterógenos. Tomar a atitude de profissionais militantes que resistimos criativamente ao domínio da hegemonia na produção dos modos de ser professor e estar no mundo da educação.

A produção da subjetividade pelo CMI é serializada, normalizada, centralizada em torno de uma imagem, de um consenso subjetivo referido e sobrecodificado por uma lei transcendental. Esse esquadramento da subjetividade é o que permite que ela se propague em nível da produção e

⁵ Espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior de uma cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 2006a: 415)

do consumo das relações sociais em todos os meios e em todos os pontos do planeta. (S.Rolnik, F. Guattari, 2013: 48)

Nesta pesquisa a cartografia social é uma proposta intensa e aberta, conformada por gravações das reuniões, entrevistas, registros fotográficos, relatos, grupos de conversa. Acompanhar os processos de vida implicados na subjetivação das experiências educativas, para ir além da ideia da cartografia tradicional de construir uma representação objetiva das reclamações e dos problemas na iniciação à docência. Procura-se aqui evidenciar a criatividade dos estudantes para engenhar propostas aos desafios e dilemas vivenciados ao enfrentar as tensões do labor docente. Explorar as potências mais do que as fraquezas. Gerar novas indagações mais do que respostas. Dar voz à capacidade criadora à inventividade da inteligência coletiva. Uma cartografia coletiva do cotidiano dos licenciandos, construída no acompanhamento da dimensão subjetiva dos educadores em formação, expor as linhas de tensão dos modos de ser professor.

Consideramos, como uma pista inicial, que as práticas de iniciação à docência transformam um fragmento do espaço escolar em uma heterotopia, dado que as práticas são o resultado da justaposição de vários territórios utópicos e territórios reais, territórios das existências que transitam. Michael Foucault no texto *Espaços Outros*, elabora o conceito de heterotopia (*hetero=outro - topia = espaço*) para descrever os lugares que funcionam em condições não hegemônicas. Em geral, uma heterotopia é uma representação física ou a aproximação de uma utopia que nos permite pensar na convergência de múltiplos espaços desde uma perspectiva também articula múltiplas camadas de sentido. Na heterotopia se justapõe o que é realidade e o utópico do espaço social. Foucault define a heterotopia no seguinte trecho:

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura em qualquer civilização lugares reais lugares efetivos lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei em oposição às utopias, de heterotopia. (FOUCAULT, 2006a: 415)

No artigo *Cartografia como método para as ciências humanas e sociais*, Kleber Prado e Marcela Montalvão, nesse sentido apontam que:

O que mais interessa à cartografia em termos das suas relações com as heterotopias é o desenvolvimento de um olhar crítico, de estranhamento das nossas espacializações cotidianas e, seguindo as pistas dos princípios da heterotopologia, produzir uma análise e descrição que mostrem a sua formação histórica, a genealogia da sua produção, além de possibilitar a criação de espaços outros, de fuga e resistência a essa geopolítica dos espaços. Essa postura implica desterritorialização de espaços fixos, demarcados, de reprodução, envolvendo reterritorialização e abertura para o novo e a diferença. (K.PRADO & M.MONTALVÃO, 2013 P. 55)

Desde as reflexões iniciais sugeridas como pistas, em esta pesquisa consideramos as práticas pedagógicas como a conjunção de vários cenários, pelos quais transitam as subjetividades. Esses espaços não são desabitados nem uniformes, pelo contrário são formados por relações múltiplas, como se o próprio espaço constituísse uma rede de relações e intensidades, por tanto é susceptível de ser cartografado e acompanhado em seus processos. A metodologia aqui apresentada pode ser entendida como um caminho para o acompanhamento dos processos de iniciação à docência. Visamos a construção de alternativas para compreender o contexto, reconhecemos a importância da cartografia social para construir pensamento crítico e pensar a pesquisa tradicional em educação desde outras epistemologias: Por uma parte superar a distância entre o Sujeito e o objeto da pesquisa, dado que realizamos um acompanhamento do processo e por outra parte separação entre a investigação e ação, desenvolver uma observação de caráter participante na construção dos dados da pesquisa.

Geralmente os problemas do contexto são estudados nas pesquisas, também são publicados teses e artigos na área, mas não há nenhuma intervenção concreta para o melhoramento. Fundamentado no conhecimento e na experiência procurou construir uma agenda coletiva que permita entender e ressignificar o espaço das práticas de iniciação à docência. Esperamos alcançar uma força significativa na intencionalidade e na sistematização das reflexões surgidas nos ciclos de *planejamento, ação, observação e reflexão* (HERR & ANDERSON, 2016, p 5).

A metodologia do projeto funciona como tutorial onde propomos alguns recursos para construir os processos de criação coletiva. A Cartografia Social é uma técnica de trabalho investigativo que permite que as pessoas de uma determinada comunidade,

território, coletividade compartilhem e discutam suas opiniões, informação, propostas e conhecimentos sobre a realidade de algum problema ou situação que atinge o contexto pesquisado.

Neste trabalho a cartografia social significa uma decisão teórico metodológica para acompanhar o processo de iniciação à docência e práticas pedagógicas. Em outras palavras, a Cartografia é o trilha metodológico que orientará o trajeto da busca dos objetivos em esta pesquisa. É o caminho proposto para concretizar as intenções que deram início a esta busca. A cartografia permite que os conhecimentos normalmente diferentes sejam articulados entre si, para ser representados em uma linguagem acessível para todos os participantes.

Não entanto a pratica da cartografia social pode ser assumida de maneira despreocupada, sem consciência da sua capacidade na transformação do contexto ou ser entendida como um simples “artesanato” devido à aparente inocência da sua representação. Mas é ali, o lugar em que reside a sua potência: Comunicar o saber produzido na experiência individual com o âmbito coletivo da realidade. Aquele dialogo é representado na criação de um outro lugar de fala coletiva, onde cada pessoa reconstrói a sua experiência de vida, de acordo com aquilo que vai ser representado na cartografia. O seu relato da viagem interagindo no dialogo coletivo para conseguir um resultado solidário.

Diferentemente da cartografia tradicional, que traça mapas de territórios, relevo e distribuição populacional, uma cartografia social faz diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo, práticas de resistência e liberdade. (K.PRADO & M.MONTALVÃO, 2013)

Esta possibilidade da reflexão possibilita abrir novos espaços de discussão, não fechados, que permitam criar e utilizar alternativas para compreender e transformar problemas do contexto educativo. Esperamos que esses espaços criados no processo de mapeamento sejam um ponto de partida que concebe a cartografia não como um produto finalizado senão como um meio para a elaboração de alternativas contra hegemônicas.

Território é sem dúvida uma noção geográfica, mas é antes de tudo uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por certo tipo de poder. a cartografia, em nossa perspectiva, são resultado do acompanhamento de processos que facilitam a problematização do território. Desde a geografia os poderes dominantes têm se

apropriado de territórios em maneira quase sempre utilitária. De esta forma os documentos cartográficos que geralmente circulam são o resultado das representações hegemônicas sobre o território. Constituindo um único relato da realidade que é aceito como “oficial”. O currículo em educação também pode ser entendido como um território em disputa de significados, disputa para legitimar falas, saberes, identidades.

Queremos utilizar a cartografia de maneira crítica para gerar lugares de intercambio e troca de vivências, de narrações que disputem com os meta-relatos históricos inseridos como oficiais desde a hegemonia do colonialismo e do capitalismo. Por exemplo, as práticas racistas, homo fóbicas ou de silenciamentos na escola. Reconhecemos que a cartografia crítica tem uma grande importância no fortalecimento de processos educativos e no desenvolvimento de experiências para a resolução de conflitos, denúncia de situações injustas, ao mesmo tempo conduz a gerar câmbios, melhoras e orientações para agir em resposta a aqueles meta-relatos.

Sintetizando, em este trabalho a cartografia social é uma proposta metodológica, produto da convivência com o contexto e a reflexão desde o diálogo. Um elemento fundamental do projeto é trabalhar desde o acompanhamento e participação das pessoas envolvidas no processo, a possibilidade de abrir um espaço de experimentação pedagógica fora da lógica vertical do currículo tradicional. Uma ressignificação das identidades ao interior da escola nos processos de iniciação à docência. A Cartografia Social é uma técnica de trabalho investigativo que permite que as pessoas de uma determinada comunidade, território, coletividade compartilhem e discutam suas opiniões, informações, propostas e conhecimentos sobre a realidade de algum problema ou situação que atinge o contexto pesquisado. Esta técnica de investigação permite estabelecer pontes entre a teoria, o pensamento, o discurso e a prática.

Assim, a cartografia social aqui descrita liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. (K.PRADO & M.MONTALVÃO, 2013)

Consideramos que é uma opção que resulta significativa devido a sua força para obter a máxima participação das pessoas envolvidas na construção de conhecimento útil e contextualizado. Induzindo a repensar a prática pedagógica dos licenciandos que estão desenvolvendo processos de iniciação à docência. E por outra parte construir, desde a análise dos dados construídos, elementos que permitam avançar na compressão da influência e a importância que tem os programas de iniciação à docência nas escolhas profissionais dos alunos do ensino superior. Buscamos, com esta investigação, contribuir com argumentos na discussão sobre as disputas curriculares na escola pública, e os currículos praticados. Reconhecemos que a proposta aqui esboçada foi pensada para acompanhar os processos de quem está se familiarizando com a docência. Também manifestamos que é uma concepção que precisa ser retroalimentada constantemente para alinhar seus objetos de estudo, os propósitos e a abordagem teórico-metodológica na medida que seja avaliada pelos próprios licenciandos que participaram no processo e a banca orientadora. Uma pesquisa em reconstrução coletiva.

A proposta fundamenta-se em elementos da Investigação Ação Participante para trazer cartografia social como um saber permite que os conhecimentos normalmente diferentes sejam articulados entre si, para ser representados em uma linguagem acessível para todos os participantes: a cartografia social. Resinifica a realidade mediante recursos que facilitem a compreensão da informação, como o desenho ou a pintura. Gera espaços de discussão sobre os processos da comunidade envolvida.

Os instrumentos para a construção dos dados e a recoleção das informações são de caráter vivencial. Entrevistas semi-estruturadas, encontros de trabalho grupal, narrações de percursos, narrações de experiências cotidianas, material visual, Materiais audiovisuais. Ações que nos permitem atuar sobre a realidade construída socialmente, trata-se de conhecer para transformar. A participação direta com os licenciandos envolvidos no contexto da pesquisa é o processo de desenvolvimento. Privilegiamos instrumentos de coleta de informação onde a fala e a subjetividade das pessoas sejam o cerne da narrativa, isso para poder identificar os elementos que contribuam no desenvolvimento da pesquisa.

Fazendo uma breve sinopse, a proposta consiste em entender desde as vozes dos estudantes quais são as representações da prática e o que tem transitado pelos cenários de prática profissional em termos de formação e no que respeita a quais são as concepções de currículo praticadas durante a iniciação à docência. Uma maneira de conseguir refletir

e iniciar processos de mudanças quanto no ensino fundamental quanto no ensino superior. Concretando com os elementos propostos nesta visão metodológica definimos os objetivos iniciais deste estudo em identificar quais são as representações sobre as práticas pedagógicas em dois grupos de professores/as em formação no Rio de Janeiro e Bogotá. Analisar as tensões e os dilemas que atingem essas representações. Indagar e analisar na voz dos estudantes quais são as influências da prática nas trajetórias profissionais e como são praticados os currículos nesses cenários de iniciação à docência. Considerando que as práticas são um entre lugar, escola universidade, uma entre trânsito entre identidades, estudante, licenciando, professor, praticante. Reconhecemos ambição na proposta, mas temos a disposição para contribuir e reconstruir estratégias nos dois âmbitos de acompanhamento.

A prática da cartografia social pode ser assumida de maneira despreocupada, sem consciência da sua capacidade na transformação do contexto ou ser entendida como um simples “artesanato” devido à aparente inocência da sua representação. Mas é ali, na suposta ingenuidade do método onde reside a sua potência: Comunicar o saber produzido na experiência individual como âmbito coletivo da realidade. Aquele diálogo é representado na criação de um outro lugar de fala coletiva, onde cada pessoa reconstrói a sua experiência de vida, de acordo com aquilo que vai ser construída a narrativa. O seu relato da viagem interagindo no diálogo coletivo para conseguir um resultado útil, solidário.

Ainda que seja uma proposta experimental, acreditamos que seja um processo necessário para que o contexto mais amplo das políticas educativas e os programas de formação de professores possuam informações contextualizadas para tomar decisões e delinear com autonomia o rumo coletivo, variável, rizomático da educação em diferentes esferas da sociedade.

Apelamos à interdisciplinaridade para flexibilizar os limites das disciplinas. Neste caso, a pesquisa incorpora outras áreas de conhecimento e a Educação busca apoio em distintos campos e no caso aqui apresentado a Cartografia se apresenta como um elo entre esses distintos eixos.

Pensando com Zaia Brandão (2010, p.57) importa “questionar a possibilidade de uma prática interdisciplinar consciente sem o fundamento em uma sólida experiência disciplinar”. Assim como indicado pela especialista acima, o autor dessa pesquisa é

originariamente formado em Literatura e linguística (Universidade Distrital, Bogotá) e preocupa-se “por ampliar as condições de compreensão e de interpretação do seu objeto de pesquisa” (Ibidem). Vimos com Brandão quão importante é assegurar uma prática interdisciplinar consciente. No trabalho aqui em questão, temos o cuidado de evitar uma, um olhar unívoco sobre pesquisa pouco estruturadas. Ao mesmo tempo, preocupamo-nos com a devolutiva para a população interessada em garantir a valorização da escola e o avanço da formação dos licenciandos e licenciandas.

O artigo de Carmen Lucia Vidal Perez e Monica Silvestri “As teorias em movimento e a conversa como metodologia na formação de professoras” (2016, p.51) discorre sobre um trabalho realizado em escolas públicas de Niterói, com alunas de Pedagogia, professoras e crianças participantes do PIBID. Mencionam uma “realidade híbrida” enfrentada como desafio justamente pelos distintos partícipes. Em meio a esse cenário, exigiu criatividade e apostas outras em termos da adoção de metodologias e dinâmicas no cotidiano com a população alvo.

As autoras destacaram “um exercício de resistência”, “estranhamento das formas e assepsias tecnocráticas” além de entenderem que esse processo é um “processo de descoberta” sendo “imprevisível” e “incontrolável”.

Sobre esses ajustes, vale ressaltar o que compreendem sobre formação:

Em nossa concepção, a formação de professores é um processo vivo de construção coletiva de conhecimentos, efetuado a partir e no diálogo com os saberes docentes, os saberes das diferentes áreas de conhecimento escolar e os saberes das crianças, suas diferentes lógicas operatórias e estilos cognitivos (PEREZ & SILVESTRI, 2016, p.51).

Os aspectos centrais de nossa pesquisa incluem a preocupação com a valorização da docência e esses dados levantados na pesquisa acima orientam as representações sobre as apostas “pibidianas”, por assim dizer. Valeria observar o seguinte fragmento:

Temos uma formação que pode ser entendida como um tapete tecido a várias mãos, com o compartilhar do cotidiano da escola que entrelaça movimentos, surpresas e descobertas - movimentos no qual as professoras se constituem pesquisadoras junto com as crianças, surpresas por serem desafiados pelas lógicas próprias da infância, e descobertas por perceberem que aprendem com as crianças e suas lógicas (PEREZ & SILVESTRI, 2016, p.52).

Com o exposto, aprende-se sobre outros caminhos na Formação de Professores sendo imperativo, para essa pesquisa, defendermos como um aspecto central, a iniciação à docência.

Conforme a pesquisa intitulada “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (2014, p.5):

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campus de 284 instituições formadoras públicas e privados (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo).

São esses alguns dados aqui recuperados como uma espécie de raio X do investimento realizado, no Brasil, para combater lacunas encontradas pela gestão pública, na primeira década do Século XXI:

Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras (Idem).

Pesquisadoras de grande envergadura como Bernardete A. Gatti e Marli E. D. A. André estiveram envolvidas nessas pesquisas e seu acúmulo, na área da Formação de Professores, explica tal inserção. Notadamente, esse é o tema guarda-chuva para a pesquisa na qual estamos envolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Bernardete Gatti (2005) caracteriza o grupo focal como uma técnica onde se privilegia a seleção de participantes baseados em critérios que envolvem características em comum. Os participantes devem ter alguma vivência em comum e, no caso de uma pesquisa sobre o PIBID, vimos como indispensável adotar tal abordagem. Trata-se de um

objeto de estudo com características que receberam grande notoriedade, conforme vimos no levantamento inicial realizado. Causou grande impacto como um “programa de aceitação nacional”.

II. HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.

O PIBID é um programa do governo federal executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi criada para fortalecer os processos da iniciação à docência dos estudantes de licenciatura nas faculdades federais e estaduais. Instituído pelo Ministério da Educação mediante a portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, o programa materializa as políticas públicas educativas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) que busca incentivar a formação de profissionais para a educação básica pública.

A aproximação ao universo da produção acadêmica sobre o PIBID deu-se por meio da seleção de artigos classificados no sistema *Scielo* (área Ciências Humanas) e no banco de Teses da Capes (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal docente de ensino superior) e no repositório de trabalhos da ANPED. Para o levantamento bibliográfico também foi consultada a base de dados dos ENDIPE. A revisão dos artigos permitiu entender o posicionamento da comunidade acadêmica frente ao tema e traçar possíveis caminhos para o estudo aqui proposto.

O programa começou no ano de 2007 direcionado para as universidades federais com licenciaturas nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Desenvolveu-se rapidamente abrangendo faculdades estaduais, municipais e comunitárias em todas as licenciaturas. Atualmente tem vínculo com mais de 5000 escolas públicas de educação básica e atende aproximadamente 90.000 bolsistas no Brasil.

Entre 2007 e 2013 o Pibid lançou oito editais, mas as atividades da primeira chamada só começaram em 2009, oferecendo 3.088 bolsas de iniciação à docência. O programa foi crescendo periodicamente. No ano de 2012 concedeu 49.321 bolsas. Em 2013 ampliaram-se os projetos já existentes, incluindo novas áreas de participação e aumentando a cobertura do programa para em 2014 alcançar as 90.254 bolsas concedidas.

Consideramos o PIBID como um campo de produção de conhecimentos em rede, é um dos lugares para experimentar novas possibilidades e caminhos de trabalho na educação pública. Além do marco legal normativo como um programa criado para favorecer iniciação à docência o Pibid significa a construção de heterotopias de trânsito

das subjetividades que, desde o trabalho coletivo, abriu esferas para pensar a formação docente e gerar movimentos sociais, que agora estão em disputa por um projeto de país desde a educação. Observa-se uma influência significativa nos processos de Integração entre a teoria e a prática, devido principalmente à articulação entre as Universidades e as escolas públicas de educação básica. Dentro dos impactos significativos do Pibid também se destacam aspectos como uma formação mais contextualizada e a melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos, especialmente devido ao aumento na participação dos bolsistas em congressos e eventos acadêmicos no país e no exterior (CAPES, RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID Brasília, 2013).

Considerações sobre o sentido do Pibid

Em conformidade com Antônio Nóvoa (2009) a formação de professores deve possuir um amplo componente prático, no qual, a perfilhação do futuro educador e a edificação da trajetória profissional sejam construídas no interior do ambiente escolar, a partir de situações concretas que superem a ideia do professor como transmissor de saberes. Segundo o autor as práticas educativas devem ser o espaço integrador onde se construa o conhecimento profissional docente. No âmbito institucional o Pibid da Unirio adquire relevância determinante devido ao seu papel no fortalecimento da formação inicial de professores, constituindo-se como um dos cenários de entrada na carreira docente com máxima repercussão nas trajetórias profissionais dos educadores em formação.

Como uma política pública focada no cenário das práticas educativas, o Pibid incrementa o impacto e o desenvolvimento de quatro aspectos propostos por Nóvoa, sobre os quais se constroem o Pibid e as políticas de desenvolvimento profissional dos professores. Em primeiro lugar o autor salienta a importância de estruturar a prática docente desde casos concretos que permitam a construção de soluções aos problemas cotidianos do educador mobilizando os conhecimentos teóricos mais pertinentes para cada caso. Nesse sentido o Pibid é um cenário no qual os acadêmicos trabalham sobre a prática para consolidar o saber fazer como educadores.

Em segunda instância esse saber produzido pode ser considerado como um conhecimento que vá mais além da fronteira entre teoria e prática porque exige que os licenciandos entrem no papel de ser professores e reflitam sobre o processo histórico e

político do contexto de atuação. Nesse processo é extremamente provável que eles e elas descubram, dentro da sua própria experiência, que para ser professor não é suficiente dominar um conhecimento específico senão que é necessário compreendê-lo em todas suas dimensões.

O Pibid é um cenário de valor insubstituível para que o educador em formação realize o esforço de reelaboração do seu conhecimento profissional e ofereça aos alunos da escola um conhecimento pertinente e não uma simples aplicação de uma teoria qualquer. Adicionalmente, as atuações dos bolsistas no programa são pensadas desde a perspectiva de estabelecer redes de trabalho colaborativo. Intervenções conjuntas, em equipes de projeto que permitem a deliberação em busca da transformação do conhecimento para oferecer respostas aos desafios educativos do contexto escolar.

Em quarto lugar o Pibid correlaciona o âmbito da formação inicial de professores com a valorização da carreira docente. No contexto educativo altamente desafiador, por efeito da baixa atratividade da profissão educativa e as altas demandas sociais o Pibid aparece como uma política pública que fomenta o interesse pela trajetória profissional docente e ao mesmo possibilita uma formação de professores alcançada desde o trabalho coletivo com responsabilidade social.

O Pibid na UNIRIO.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de bolsa iniciação à docência inicia na UNIRIO com o projeto: *Iniciação à docência: Qualidade e valorização das práticas escolares*. Vinculado ao Centro de ciências humanas e sociais (CCH) e Instituto de Biociências. O projeto apresentado tem por objetivo participar da concorrência aberta pelo Edital N° 02/2009 – CAPES/DEB.

Dentro dos objetivos do projeto na Unirio destacam-se:

- a. Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública.
- b. Valorizar o magistério, incentivando que os estudantes optem pela carreira docente.
- c. Inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

- d. Incentivar escolas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos de formação dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Em 2009 o projeto abrangeu a Escola Municipal Francisco Alves, a E.M Paraguai e a E. M Júlia Kubitschek. Inicialmente o projeto ofereceu 36 bolsas de iniciação à docência para estudantes dos cursos de licenciatura plena. A definição das atividades do bolsista Pibid contemplava atender requisitos de dedicação, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, sem prejuízo das atividades discentes, executar o plano de atividades aprovado e apresentar formalmente os resultados divulgando-os na universidade, nos eventos promovidos e no ambiente virtual do Pibid promovido pela CAPES.

Destaca-se no projeto apresentado a finalidade de incentivar os alunos das licenciaturas em Pedagogia e Ciências à prática da docência. Entendendo a necessidade de problematizar e aprofundar nas práticas de ensino - aprendizagem desde as referências do trabalho coletivo dos professores da universidade e das escolas básicas. Adicionalmente criando um espaço de Pesquisa-ação-prática docente para impulsionar aos estudantes e aos professores das escolas públicas envolvidas, a estudarem e a experimentarem práticas coletivas de planejamento, avaliação e organização da didática do ambiente educativo veiculando um conhecimento escolar relevante.

Em 2012 o Pibid Unirio envolveu 46 bolsistas das graduações em Pedagogia (anos iniciais 12 bolsistas) Pedagogia (ensino médio 12 bolsistas), Licenciatura em Ciências (12 bolsistas) Licenciatura em música (10 bolsistas), participando em 4 escolas públicas. 7 professores da escola supervisores do projeto e quatro professores da faculdade na coordenação das atividades.

Os objetivos do PIBID contemplam a intenção de aumentar a qualidade da formação docente oferecida, sendo o foco a formação de professores. O programa propõe-se integrar os saberes universitários com o desenvolvimento da prática docente. O que tem se observado até este momento nos ciclos de planejamento-ação-reflexão da pesquisa é que a concepção de conhecimento escolar e trajetória profissional oscila entre perspectivas conservadoras e perspectivas emancipatórias, pensando-se estas últimas como a possibilidade de integrar o conceito de bem viver, procurando integrar as atividades propostas pelos estudantes às necessidades das comunidades estudantis, compartilhando afinidades que praticam a relacionalidade, a correspondência, e a

complementariedade (WALSH,2009) o que no campo das concepções curriculares temos entendido como perspectivas decoloniais.

Na análise documental dos relatórios institucionais, se manifesta, particularmente no âmbito da formação de professores, uma superação da perspectiva mercantilista, apenas técnica, para concebe-la como um processo de formação integral onde a formação teórica e técnica dão-se em vínculo direto com a prática. O Pibid desde esta perspectiva viabiliza o exercício da formação integral focado na qualidade e na valorização das práticas escolares. Seus propósitos compreendem a necessidade de fixar os estudantes das licenciaturas ao exercício da profissão docente, aproveitando os saberes produzidos na experiência. Os professores que supervisionam e coordenam o projeto tanto na escola quanto na universidade, promovem o fortalecimento da aliança entre a instituição universitária e a escola básica, gerando um diálogo de saberes que agencia formação docente desde um prisma integrador: Faculdade, Educador em formação (bolsista), Escola.

O programa Pibid na UNIRIO tem se definido como um espaço de pesquisa e desenvolvimento integral, fortalecendo a formação de professores. Oferecendo a oportunidade de vivenciar a docência de forma integrada ao levantamento de questões de estudo, problematizando no campo da pedagogia. Ao gerar modificações tangíveis em diferentes aspectos do campo de atuação.

Neste estudo trata-se de identificar, compreender e explicar essas mudanças ocorridas no campo acadêmico e das trajetórias profissionais dos estudantes que participaram do programa.

Nos subprojetos os bolsistas das graduações participam ativamente, intervindo no cotidiano da escola pública e expandem seu horizonte de atividades congruentes ao ensino. Elaboram questões de pesquisa, levantamento de dados, reflexão sobre a prática educativa integrando-a às demandas da escola. Na Universidade ampliam a discussão em um processo que nutre o espaço das diferentes disciplinas, em consequência da participação no Pibid se percebe que a docência, para os bolsistas, se constitui como um interessante campo de trabalho desafiando seu cotidiano. Nesse sentido o Pibid favorece uma educação livre, que fortalece o diálogo entre professores e estudantes.

Produções e resultados do PIBID

Em 2012 o Pibid propiciou diversas oficinas de trabalho para os alunos do ensino fundamental as quais possibilitaram ao bolsista da graduação exercer plenamente o seu processo de iniciação a docência, levando em consideração as necessidades de ensino e os interesses dos estudantes. Foram desenvolvidas atividades de estudo com os alunos da escola pública por meio de temáticas que consideraram os interesses manifestados e valorizaram a construção de identidades positivas. Os alunos atendidos pelo programa obtiveram melhora no desempenho escolar e os bolsistas demonstraram ampliação e entendimento da docência mergulhando na relação entre a teoria e a prática.

O trabalho desenvolvido pelos bolsistas na vivência teórico prática foi acompanhado ao longo do ano nas reuniões de estudo e discussão das práticas pedagógicas. A totalidade dos bolsistas envolvidos indicou a conexão e a pertinência das reuniões para articular os saberes veiculados na universidade com as necessidades da prática docente. Neste momento é tangível o papel do Pibid para oferecer a docência como uma possibilidade de trajetória profissional para o bolsista da graduação. Desde esta perspectiva a articulação entre a teoria e a prática resulta uma porta de entrada ao universo da educação como fazer profissional que garante o vínculo do educador em formação com a carreira docente.

Um dos objetivos gerais do programa é possibilitar aos educadores em formação o exercício prático da docência. Considerando as necessidades da escola pública envolvida no programa os bolsistas geram propostas de trabalho planejado e estruturado em forma de projetos de intervenção educativa. Para atingir o propósito mencionado o Pibid desenvolve constantes oficinas de trabalho que são realizadas em aliança entre as escolas e a universidade. As oficinas abordam temáticas oriundas das necessidades dos estudantes do ensino fundamental em relação com as propostas desenvolvidas pelos bolsistas, gerando uma pesquisa compartilhada entre os dois contextos educativos. Baseados na reflexão e discussão coletiva os trabalhos são retroalimentados e apresentados na Unirio e fora da universidade em diferentes eventos acadêmicos como a Semana da educação.

O Pibid consolida ações diversificadas e afirmativas que oportunizam ao licenciando a vivência de espaços múltiplos na escola pública e o envolvem com os saberes e fazeres da profissão. Atuando desde a orientação dos supervisores do projeto os

bolsistas interveem em espaços como estágios, práticas pedagógicas, oficinas de teatro, oficinas de informática, práticas de leitura, oficinas temáticas sobre a formação docente. A totalidade dos estudantes envolvidos consideram produtiva a elaboração de atividades didáticas devido a que permite o entendimento da complexidade do trabalho docente, em geral avaliam como positivas as experiências e que se envolveram.

Para integrar os subprojetos do Pibid na Unirio estão sendo realizadas rodas de conversa que divulgam na universidade os trabalhos realizados, adicionalmente permitem criar parcerias e redes de conhecimento. As rodas de conversa Pibid/Unirio e a semana da educação tem um impacto amplamente positivo entre os graduandos das diferentes disciplinas. Seminários de apresentação e debate dos trabalhos são desenvolvidos pelos bolsistas gerando um efeito bastante produtivo no que se refere à divulgação do Pibid conjugado dentro da universidade. Esses espaços são produto do acompanhamento e das reuniões em cada subprojeto, realizadas mensalmente buscando a estruturação e o planejamento das intervenções pedagógicas, potenciando as ações dos subprojetos.

Sobre os impactos do programa

Por impacto entende-se aqui os efeitos produzidos pelo Pibid que tenham gerado modificações no campo de atuação (licenciaturas, bolsistas, educação básica) e nas trajetórias profissionais dos bolsistas envolvidos no programa. Este estudo busca identificar, compreender e explicar as mudanças ocorridas como consequência do Pibid no contexto de impacto e nas trajetórias profissionais dos bolsistas envolvidos.

O apartado anterior corrobora a importância do projeto institucional na trajetória profissional dos estudantes bolsistas do Pibid, os quais demonstraram aprender com a escola questões que são próprias do fazer docente, aprender a construir soluções para os desafios a prática lhes apresenta no cotidiano como educadores em formação.

No contexto da educação básica o programa se destaca na integração de alunos com dificuldades em relação ao conteúdo de trabalho das atividades escolares, problematizando as visões docentes sobre esses supostos alunos que não aprendem na escola. O trabalho com conteúdo outros, de formação científica e artística, potencializa uma consequente melhoria nos estudantes do ensino fundamental e em correspondência

marca um vestígio firme do significado do labor docente na memória dos bolsistas que interveem na escola.

A inserção do educador em formação na escola básica é essencial para definir a trajetória profissional no campo educativo e vivenciar de forma integrada a teoria estudada na faculdade com os fazeres da docência. Amplia-se o conhecimento da profissão pelo licenciando e ao mesmo tempo se fortalece a pesquisa de questões relacionadas à docência. Nas escolas participantes observa-se apropriada receptividade do Pibid, superando os mínimos momentos de tensão quando as propostas dos bolsistas rompem com determinadas logicas da escola.

O Pibid Unirio esteve presente em diversos eventos da área educacional em 2012, evidenciando sua experiência e os resultados alcançados no campo da formação de professores com apresentações dos bolsistas e coordenadores de área do programa:

XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física.

Trabalho “ O ensino de Astronomia em uma escola básica a partir de uma pesquisa colaborativa entre Universidade-Escola no âmbito do programa PIBID / CAPES ”
Professora. Maria Auxiliadora Delgado Machado.

XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais

Trabalho “ Estudos críticos da branquitude e Educação afro-centrada: novos aportes para uma educação antirracista” Professora. Claudia Miranda.

34ª Reunião Anual da ANPED

Reunião de coordenadores de projetos institucionais do Pibid e inserção temática em Grupos de Trabalho. Professora. Andréa Rosana Fetzner

V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares

Trabalho “Qual formação de professores? Para qual sociedade? O Pibid e as potencialidades no debate sobre conhecimento e formação. Profas. Andréa Rosana Fetzner e Maria Elena Viana Souza.

I seminário Currículos, cotidianos, culturas e formação de educadores.

Trabalho: “Dependência: Pendência de quê? Para quem? Repensando as práticas por meio das narrativas das redes de saberes fazeres. Bolsistas de graduação. Aline dos Santos de Lima e Déborah Luna.

A participação da Unirio no Programa de Iniciação à Docência constitui um contexto educativo decisivo para os licenciandos experimentarem práticas coletivas de formação inicial como professores. Adicionalmente foi determinante na definição das trajetórias profissionais dos bolsistas dentro da carreira docente. Nesse sentido o conhecimento é uma construção permanente de caráter prático e transformador da realidade. Um conhecimento com caráter social e histórico que envolve e vincula diversos atores dos processos de ensino aprendizagem possibilitando participação direta dos estudantes das universidades e escolas básicas, beneficiários cardinais do programa.

Já no período de 2013 a 2018 o Pibid Unirio desenvolveu ações conformando 7 subprojetos em diversas licenciaturas:

- Licenciatura em Pedagogia/Educação a Distância
- Pedagogia/Campus Urca (Anos Iniciais no Ensino Fundamental, Educação Infantil e no ensino médio formação de professores)
- Licenciatura em Ciências da Natureza
- Licenciatura em Música
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Filosofia
- Pibid Interdisciplinar

Em 2016 o Pibid Unirio envolveu, 113 bolsistas de graduação, 19 professores de escola pública como supervisores do Projeto, 10 professores do ensino superior, coordenadores de subprojetos de área e 2 professoras na coordenação do projeto (Institucional e de Gestão), perfazendo, de janeiro a dezembro, 144 bolsas dedicadas à formação de professores, comprometida com a qualidade da educação básica. Foram 11 escolas públicas parceiras envolvidas nos subprojetos e, indiretamente, os 7.146 alunos matriculados nessas escolas, e 1.877 alunos diretamente envolvidos nas atividades realizadas pelos bolsistas.

Este histórico demonstra também que as ações do Pibid não comprometem somente as turmas envolvidas diretamente com o Programa, mas toda a escola onde se

inserem, ultrapassando, muitas vezes, os muros dos colégios. O Pibid afeta toda a comunidade escolar, incluindo à pós-graduação onde a maioria dos coordenadores de área são professores, os quais acabam trazendo e incluindo seus bolsistas de iniciação à docência nas atividades de pesquisa, proporcionando uma maior integração entre a pós e a graduação.

Dentro dos principais impactos quantificáveis do Pibid Unirio encontram-se o aumento no número de estudantes das licenciaturas que participaram no programa. Em 2012 foram 46 bolsistas de iniciação, já em 2016 foram 113 estudantes envolvidos no programa. Além disso o trabalho no programa contribuiu na redução no índice de reprovação e ampliação do campo de pesquisa.

Nos 9 anos do período 2009 – 2018 é evidente que o Pibid como uma política pública de educação vem impactando positivamente o espaço da formação de professores e as trajetórias profissionais dos acadêmicos participantes em diferentes aspectos. O Pibid tem sido a possibilidade de formar em ação aos futuros educadores, propiciando a troca de experiências dos projetos escola – universidade. Uma interseção prática com a entrada dos licenciandos na rede pública os quais acabam formando-se no ato de formar. Com intenção de converter a prática educativa em um espaço de propagação democrática o Pibid tem sido uma revolução silenciosa na história da formação de professores, feita desde o engrandecimento do labor docente em laços de amizade e cumplicidade entre todos os envolvidos no projeto.

Outro impacto que o Pibid Unirio tem produzido na formação dos professores e nas trajetórias profissionais refere-se à iniciação à pesquisa. Ao escreverem suas monografias alguns bolsistas se empenham em aprofundar questões que surgem no cotidiano da experiência dentro das escolas, o que traz mudanças para suas próprias atuações. A interação entre teoria e prática que o programa preconiza se evidencia no contato com a realidade da escola pública, enriquecida pela prática reflexiva que os projetos e as reuniões internas trazem. Podemos perceber, nos licenciados, um desenvolvimento intelectual e sensível que muito contribui para o futuro profissional do educador.

Um dos propósitos do programa é valorizar a formação de professores e qualificar os ensinamentos fundamental, médio e superior da educação pública, por conseguinte o Pibid representa um salto de qualidade da formação de professores e o estreitamento da

formação universitária com a as escolas de educação básica. É uma oportunidade para os estudantes da faculdade aprimorarem e ressignificarem sua prática pedagógica. Como política educativa de abrangência nacional tem um impacto muito forte tanto para transformação da escola, quanto para a formação de professores e a definição das trajetórias profissionais dentro da docência.

O Pibid apresenta possibilidades de melhorar a formação docente, pois, ao estabelecer pontes entre as aulas internas (coordenação de área), ambiente escolar (supervisão) e o licenciando (bolsista), fortalece todos os elos dos processos da formação docente para o mercado educacional com tudo o que envolve a complexa realidade do sistema educacional brasileiro. Nesse diálogo há um processo com impactos positivos tanto nas licenciaturas como nas escolas, dentro dos resultados alcançados sobressai a elevação da autoestima dos licenciados devido ao reconhecimento de um novo status para as licenciaturas dentro da comunidade acadêmica evidenciado na presença de trabalhos de conclusão de curso, artigos, potências, materiais didáticos apresentados pelos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos.

Na Unirio o Pibid tem sido uma alavanca significativa para a tentativa de inovações nas práticas educativas, permitindo atuações não previstas no plano pedagógico das instituições tanto na faculdade quanto nas escolas básicas. Assegurar a continuidade do programa e amplificar a participação de estudantes bolsistas é uma urgência primordial em razão de que uma política pública para a formação dos licenciandos como docentes é de enorme importância pedagógica y pertinência política. Podemos sintetizar o contexto atual do programa como um cenário de lutas pela manutenção do Pibid como território focado na formação de professores integrada entre a universidade e a escola básica, a política pública *sine qua non*, os licenciados podem vivenciar a docência desde o início das suas trajetórias, formando-se como professores no ato de educar e construindo um lugar de destaque para as licenciaturas na universidade.

III. MARCO CONCEITUAL E NORMATIVO DAS PRATICAS PEDAGOGICAS NA COLÔMBIA

Em esta meseta da escritura desejamos expor e analisar alguns princípios normativos e conceituais que demarcam as práticas pedagógicas na Colômbia. Partimos do pressuposto que a pratica pedagógica, é um dos elementos medulares da formação de professores, no qual se identificam, mais do que um simples fazer dos/as professores/as, diversos modos de subjetivação e práticas históricas que nos permitem consolidar uma base para os exercícios investigativos aqui realizados. A pratica pedagógica é concebida como um componente fundamental da educação e do exercício de formação docente.

Mas como mencionamos anteriormente a pratica pedagógica é muito mais do que um dos fazeres do docente, desde a perspectiva dos professores em formação, os espaços da pratica permitem vincular formas do saber profissional construído na trajetória feita faculdade, estruturas normativas das políticas de educação, e modos de subjetivação próprios da sua existência praticados nos currículos, como uma forma de identidade. Concebemos a pratica pedagógica como um espaço de desenvolvimento que integra a maior parte dos ambientes formativos, se constitui como uma oportunidade para colocar em jogo todos os componentes que constroem um/a educador/a. citamos a continuação as apreciações sobre os sentidos da pratica docente:

Yo creo que las practicas pedagógicas desarrollan habilidades investigativas porque el planteamiento de proyectos de carácter pedagógico e investigativo hace que ellos (los practicantes) hace que lean unas realidades y les den un sentido y un propósito de transformación y así mismo ellos se transforman también, las miradas que se tienen también desde los practicantes los tutores, las instituciones. (Coordinadora de Practicas #1, Bogotá, Cuaderno de Entrevistas)

Estes depoimentos de duas coordenadoras em Bogotá expressam sua visão sobre os espaços de prática pedagógica:

Se espera que todos los licenciados tengan un desarrollo en el campo del saber pedagógico, no solamente en el campo de su saber disciplinar. Segundo, diría que es indispensable la práctica en tanto construcción de conocimiento, procurar una relación de teoría y práctica que todos los espacios académicos que tiene la licenciatura nutran ese ejercicio de la práctica y que la práctica pedagógica a su vez traiga preguntas y reflexiones a los espacios investigativos. (Coordinadora de prácticas #2, Bogotá, Cuaderno de entrevistas)

Para a construção dos dados em este segmento da investigação foi contatado o comitê de currículo da faculdade de ciências e educação da Universidade Pública em Bogotá. Foram remetidas legislações e resoluções do Ministério de educação nacional da Colômbia (MEN). Assim mesmo foram entrevistados professores coordenadores das práticas pedagógicas. Na lei 30 de 1992 e a lei 115 de 1994 (Ley general de Educación) se estabelece que os programas de licenciatura são oferecidos por instituições de educação superior (IES) com uma duração de entre 8 e 10 semestres letivos, organizados pelo sistema de créditos acadêmicos. Um curso de licenciatura compreende entre 160 e 167 créditos. O credito acadêmico é a unidade que mede o tempo estimado da atividade acadêmica do estudante em função das competências profissionais. Um credito equivale a 48 horas de trabalho do estudante com acompanhamento do docente. As instituições de educação superior também definem autonomamente o número de créditos e a duração do programa acordo com as características e seus rasgos distintivos. Para alcançar uma explicação do sistema de créditos acadêmicos, podemos dizer um credito é equivalente a 48 horas de trabalho acadêmico, incluído as horas de contato direto do estudante com o docente, as horas de trabalho colaborativo e as horas de trabalho independente. Assim que por cada hora de trabalho acadêmico com acompanhamento do docente se estimam duas horas de trabalho independente do estudante.

A resolução 18.583 de 14 de setembro de 2017, do Ministério de educação nacional, estipula as características específicas da qualidade e estrutura dos programas de licenciatura para a obtenção do registro e reconhecimento do Ministério. No artigo N° 2, da resolução, sobre as condições da qualidade dos programas, e ao respeito das práticas pedagógicas se considera que a pratica pedagógica faz referência aos processos de apropriação de saberes e práticas que conformam o exercício profissional do licenciado. É definida como um processo de formação, conceptualização, observação, investigação, inovação e experimentação em cenários escolares. Faz ênfase na experiência direta na sala de aula:

La práctica docente, ejercida mediante la experiencia directa en aula, hace parte de la práctica pedagógica. A través de ella, los educadores en formación deben comprender y apropiarse las dinámicas en diversos ambientes de aprendizaje, en el aula y su contexto, para reconocer las diferencias y modalidades de la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con el campo de formación y la disciplina que se enseña (Colombia, 2017)

Para obter o reconhecimento e o registro do ministério, as instituições de educação superior, devem estabelecer convênios com instituições educativas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas ou possuir cenários próprios que permitam fazer as práticas dos seus licenciados. Respeito a duração das práticas estabelece que a prática pedagógica requer pelo menos 40 créditos acadêmicos no plano de estudos do programa acadêmico. Igualmente define os objetivos das concepções que tem a prática pedagógica, dentro dos tipos de prática que devem ser possibilitados contempla:

- La contextualización y reconocimiento de los procesos formativos que se desarrollan en diversos escenarios y proyectos educativos.
- Los procesos de conceptualización y análisis de la práctica pedagógica y educativa.
- La sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica y educativa. La evaluación y formulación de transformaciones que cualifiquen las prácticas pedagógicas y educativas.
- El diseño de ambientes de aprendizaje incluyentes sustentados en referentes pedagógicos, disciplinares y didácticos.
- El análisis y cualificación de procesos de organización, gestión y administración de instituciones educativas.
- La comprensión y transformación de ámbitos educativos no formales y de organizaciones comunitarias y sociales.
- Apropiación y uso pedagógico de mediaciones educativas propias de la educación abierta y a distancia, con el uso de medios masivos de comunicación y tecnologías de la información y la comunicación.
- El ejercicio docente basado en la conceptualización en tomo a los procesos pedagógicos en instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. (Colombia, 2017)

O Conselho Acadêmico da faculdade ciências e educação, da universidade pública de Bogotá na qual eu foi realizada parte desta pesquisa. Estabelece o acordo N° 41 de abril 26 de 2016, no qual constitui as medidas e as políticas da flexibilidade curricular, o sistema de créditos acadêmicos para as suas licenciaturas. Define a prática pedagógica como a reflexão que cada licenciatura estabelece desde seu saber específico, sua relação com a pedagogia e as práticas do ensino. É um exercício de caráter contínuo e reflexivo, que se fundamenta em princípios de integralidade, diversidade, interdisciplinaridade.

No referido acordo do conselho da faculdade, a prática pedagógica é diferenciada da prática docente, que é entendida como o espaço acadêmico no qual o estudante de

licenciatura desenvolve um processo intensivo, presencial, pratico, nas instituições educativas para fortalecer sua formação profissional. Cada projeto de licenciatura fixa o seu número de créditos destinados à pratica docente justificado ao conselho da faculdade. E a vice-reitoria permite viabilizar e gerir o desenvolvimento das práticas docentes mediante convênios com Secretaria de Educação do distrito.

Com está breve resenha do marco conceitual e normativo das práticas pedagógicas na Colômbia queremos sugerir que elas podem ser entendidas como um dos cernes da formação de professores e por isso as consideramos como um dos âmbitos da analise neste estudo. Queremos entender os modos de ser, de pensar, de fazer dos licenciados nas práticas educativas. Em nossa leitura, ao longo do trajeto formativo, mas particularmente nas práticas educativas os licenciados configuram modos de subjetivação que orientam sua trajetória profissional. Sabemos que nos exercícios empíricos de formação docente se conformam âmbitos de tensões e dilemas entre as múltiplas relações que se estabelecem no transito do ser estudante e o ser educador. Indo além das disposições normativas, esses âmbitos de dilemas e tensões são abordados nas seguintes partes desta dissertação.

IV. REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA: ENTRE TEORIAS E O CAMPO DA PESQUISA

O presente capítulo é resultado da análise realizada desde os dados construídos em uma Universidade pública em Bogotá, Colômbia e o material produzido nos encontros e entrevistas de acompanhamento com os estudantes bolsistas do programa de iniciação à docência (PIBID). Este segmento teórico e empírico da investigação aborda as práticas pedagógicas e os seus impactos nos processos de formação da subjetividade docente, em ambos contextos. Analisamos o que sentem e pensam os professores em formação ao respeito da prática profissional.

Consideramos a prática pedagógica como um espaço-tempo de relevância crucial na trajetória formativa e por essa razão temos interesse em aprofundar nos seus tecidos de significação, queremos entender quais são os impactos e tensões que incidem na construção das subjetividades dos/as professores/as no começo da sua atuação docente.

Abordamos as discursivizações dos/as professores/as em formação como nosso objeto de estudo e as tomamos como o caminho que permite o encontro com as suas subjetividades e representações da prática profissional. Consideramos que é na voz dos estudantes o lugar no qual se visibilizam as tensões e os desafios vivenciados no interior do universo escolar, é ali que nos aventuramos em traçar uma cartografia das representações percebidas nas suas subjetividades. Vislumbram-se as imagens da prática como cenário e o professor em formação como um “ator” comprometido com o ensino, a educação e o futuro das pessoas. É nesse sentido que entendemos o discurso como o lugar de representação das identidades. O discurso e a fala são os caminhos que nos permitem ponderar as ações e os modos de construção para conhecer, sugerir e transformar aquilo que possa ser melhorado.

Ao abordar o território da subjetividade, o discurso e a experiência dos professores em formação, vemos a necessidade de nos aproximar da categoria de “*representação*” para sinalizar o horizonte teórico e metodológico desde o qual empreendemos a análise.

Em termos específicos, as representações, são o resultado do conhecimento formado desde a experiência que atua como referente na estruturação da realidade, na qual se constroem os marcos da socialização que são interiorizados e assumidos na interação social. Para delimitar e nutrir o marco da discussão, acolhemos as teses de Stuart Hall (2010), ao conceber as representações em sua estreita relação com a linguagem.

Entendemos que as representações se encontram nas manifestações discursivas que as pessoas fazem sobre si e sobre a realidade circundante, dessa forma se constroem a convivência, os sentidos e as identidades. Hall (2010) dissertando sobre os processos da representação a través da linguagem escreve:

La representación es la producción de sentido a través del lenguaje. En la representación, sostienen los construccionistas, usamos signos, organizados en lenguajes de diferentes clases, a fin de comunicarnos significativamente con los otros. Los lenguajes pueden usar signos para simbolizar, estar en lugar de, o referenciar objetos, personas y eventos en el llamado mundo “real”. Pero pueden también referenciar cosas imaginarias y mundos de fantasía o ideas abstractas que no son de manera obvia parte de nuestro mundo material. No hay relación simple de reflejo, imitación o correspondencia uno a uno entre el lenguaje y el mundo real. El mundo no está reflejado de manera adecuada ni inadecuada en el espejo del lenguaje. El lenguaje no funciona como un espejo. El sentido es producido dentro del lenguaje, en y a través de varios sistemas representacionales que, por conveniencia, llamamos “lenguajes”. El sentido es producido por la práctica, por el “trabajo”, de la representación. Es construido mediante la significación —es decir, por las prácticas que producen sentido (Hall, 2010, p 457)

Tomando a discussão sobre as representações como ponto de partida, criamos um cenário que procura elencar os estudos sociais sobre as representações e a identidade no campo da educação, especificamente na formação de professores/as.

Em concordância com as duas linhas de pesquisa do nosso programa de pós-graduação identificamos dois grandes conjuntos inter-relacionados que nos permitem organizar a informação e abordar o objeto de estudo. Por uma parte encontramos os trabalhos que abordam as políticas públicas na formação de professores, com um enfoque técnico administrativo em temas como o financiamento, gastos, gestão e qualidade da educação. E por outra, achamos os estudos que operam nas dimensões simbólicas e subjetivas da vida escolar, em outras palavras, são pesquisas sobre as práticas educativas.

Esta pesquisa debruça seu empenho no campo das práticas educativas, por esse motivo definimos o nosso interesse em mergulhar naquelas dimensões da formação de professores, consideramos as práticas educativas como um momento crucial na trajetória formativa. Visibilizando e indagando nas vozes dos profissionais em formação podemos transformar aquelas representações que possam ser consideradas como “hegemônicas”, assim como também focar nosso olhar sobre o panorama institucional e político mobilizado desde a universidade e a escola.

Abordando as noções de representações sociais e identidade

Na perspectiva da psicóloga social Denise Jodelete as representações sociais constituem “imagens que condensam um conjunto de significados”(Jodelete, 1986, p. 472) que nos permitem estabelecer sistemas de referência e novas categorias para classificar as circunstâncias e os fenômenos da experiência. Nessa aproximação, as representações sociais são consequência do conhecimento que é formado desde a experiência no mundo e aportam informação referente aos marcos sociais nos que as pessoas socializamos. Podem ser entendidas como “Uma maneira de interpretar e pensar nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social” (1986, p, 473).

O conhecimento das representações vai se formando ao longo da experiência que as pessoas adquirimos em cada um dos âmbitos de desenvolvimento social. Portanto podemos inferir que elas atuam diretamente na formação da identidade em relação ao trabalho desempenhado. Diante disso, as práticas docentes que abordamos em esta investigação tem a ver com as representações e as identidades produzidas no processo de familiarização com o campo profissional docente.

As representações, são produto de um impulso evocativo que põe de manifesto a experiência, o acontecido, o vivido e o imaginado na interação. Elas re-animam e atualizam no tempo presente aquilo que se encontra ausente. É esse poder de encenação físico da representação que vai dar vida à metáfora e teatral e política dos professores em formação como atores localizados no território educativo, exercendo uma ação política no momento que representa seu papel, em outras palavras, na atuação do seu cotidiano como docente. Desta forma acolhemos as imagens da prática como cenário e o professor em formação como um ator.

Uma representação não pode ser compreendida como um calco exato da realidade, mas tampouco como uma distorção total. É ali que se percebe a função dos marcos interpretativos utilizados para decifrar o significado que guarda. A este respeito não perdemos de vista as colocações de Jodelet quando fala tanto do caráter simbólico quanto do caráter real da representação.

“A representação mental, social, implica igualmente este caráter significante. Não somente restitui de modo simbólico algo ausente, senão que pode substituir o que está presente. (...) Devido a isso, não é uma simples reprodução, senão uma construção” (Jodelet, 1986, 476-478) que sugere uma parte de autonomia e de criação individual ou

coletiva. Precisamos considerar que a capacidade de elaborar e produzir significados não implica que sejam fixos, ou absolutos, tudo pelo contrário, são abertos e em constante modificação, reatualizando o cotidiano e permitindo entender o fato de ser e estar no mundo.

Em presença do constante devir dos referentes cognitivos que são mobilizados na cultura, a representação se condiz com a produção, a reprodução, a ficção e com a objetivação da realidade por médio da linguagem. Segundo a autora existem cinco características no estudo das representações:

- Sempre é a representação de um objeto
- Tem um caráter de imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito.
- Tem um caráter simbólico e significante.
- Tem um caráter autônomo e criativo.

Em outras palavras, as representações não formam universos fechados senão imagens abertas que dão conta das situações nas quais se manifestam, se materializam e verbalizam. Desde a consciência permitem expressar a vontade de quem as determina. Animam o presente das pessoas, mas não são absolutas senão que se modificam nas circunstâncias da experiência humana.

Para garantir a clareza conceitual, articulamos o trabalho de Stuart Hall, autor que concebe a construção das representações e as identidades em vínculo estreito com a linguagem. Como demonstra o autor, as identidades surgem da narrativização do “Eu” e “nunca são singulares, senão construídas de múltiplas maneiras por meio de discursos, práticas e posições diferentes, frequentemente cruzados e antagônicos” (Hall, 1996, p. 17). Para Hall, a configuração do sentido depende do relacionamento que se dá em circunstâncias e contextos específicos, é ali onde a linguagem desempenha um papel primordial já que concretiza a construção da realidade. O sentido é criado desde a relação das coisas no mundo, gente, objetos e eventos com o sistema conceitual que possa operar como uma *representação-mental*. Esta colocação nos conduz a examinar os três enfoques ou aproximações descritos pelo autor:

1. **Enfoque refletivo.** Neste enfoque o sentido emerge como resultado da mimese da realidade e se encontra depositado no objeto, pessoa, ou evento do

mundo real, surge como imitação da realidade externa. A linguagem funciona como um espelho do mundo material exterior. Nessa perspectiva o sentido emana como projeção direta dos objetos.

2. **Enfoque intencional.** Argumenta o caso oposto do enfoque reflexivo. Indica que não é o objeto externo o causante da representação. Pelo contrário plantea que são os atores que agenciam a produção de sentido. Nesse sentido “as palavras significam o que o autor pretende que signifiquem”(Hall 2010, p 454) mas a experiência não se constrói de forma individual, mas por meio da relação com significados coletivos. “ A linguagem não pode ser um jogo privado. Nossos sentidos, por mais pessoais que sejam, devem entrar nas regras, códigos e convenções da linguagem, afim de serem compartilhados e compreendidos” (Hall, 2010, p 454) dessa forma o sentido não é tão alheio senão comum a uma coletividade que está em acordo tácito para configurar significados e visões de mundo.
3. **Enfoque construtivista.** O sentido não é produzido pelo simples acaso da elaboração humana, é a interação com o mundo o que permite criar a situação para compreender e dar sentido a uma experiência. Desde essa mirada “ as coisas não significam: nós construímos o sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos –”(Hall, 2010, p. 454). No enfoque construtivista a representação da realidade é factível mediante a linguagem que se constrói na interação das pessoas. Em síntese, não é o “objeto por si mesmo” ou o “objeto em mim”, senão as produções coletivas que se envolvem nos encontros e desencontros com as outras pessoas e objetos.

Considerando o enfoque construtivista, nas representações incidem o lugar que as pessoas ocupam dentro de um campo específico, as relações de poder, as regulamentações e a capacidade de interagir. Deste modo, é possível inferir que as identidades são construídas desde a representação e não fora dela. Assim entendidas, as representações são fundamentalmente construções de sentido vinculadas ao mundo, os eventos e as experiências simbólicas, organizadas nas linguagens que as comunicam. Neste panorama Hall (2010) coloca que a produção de sentido depende da prática da interpretação, que supõe, em primeiro lugar, a representação mental que classifica e organiza o mundo em categorias e em segundo lugar um sistema de representação que comunica desde a

linguagem. É neste segundo sistema de representação que podemos analisar os enunciados verbais sobre a prática dos/as professores/as em formação.

Sintetizando, discorreremos sobre as representações em tanto manifestações discursivas que as pessoas fazem sobre si mesmas e a realidade que os rodeia. Para finalizar esta aproximação convém salientar que trabalhamos em conjunto com a perspectiva dos estudos culturais que assumem as representações desde uma relação entre, texto, poder e sentido derivados de práticas significativas que regulam o tempo e as mediações na experiência coletiva. Este tópico chega a ser de vital importância especialmente nesta pesquisa porque realizamos uma aproximação ao que dizem os professores em formação sobre a sua experiência no cenário das práticas educativas e a iniciação à docência.

Representação e identidade na formação de professores

Todos os fenômenos que acontecem no cenário das práticas educativas fazem possível o surgimento de representações e identidades que formam e são formadas pelos novos professores, além dos dispositivos acadêmicos. Dali que as práticas sejam entendidas como um contexto privilegiado para analisar as representações sobre a formação de professores. Consideramos esse momento da trajetória formativa como uma fase crucial para realizar uma avaliação do processo. As práticas são a confrontação do conhecimento disciplinar aprendido e a sua entrada no campo de atuação.

Apreciamos que surgem diversas tensões no trânsito entre a universidade como instituição formativa de professores e a escola como lugar de exercício profissional. Considerando o transfundo político da formação docente em relação com fatores como o financiamento, indicadores de qualidade da educação, cobertura dos programas, políticas públicas, mudanças nos governos, cortes de verba, em fim. Essas tensões do processo formativo não são exclusivas da relação entre escola e universidade, mas são visíveis no mundo subjetivo do professor em formação e no universo institucional. Por isso pensamos uma possível aproximação às suas relações no discurso, entendido como um dos cenários de configuração das representações sobre a prática docente e o exercício profissional. Compreendemos a amplitude do complexo tecido de relações nesta abordagem.

Os estudos sobre as práticas constituem uma parte importante da investigação educativa. Neste trabalho temos o intuito de cartografar as representações elaboradas pelos professores em formação assim como transformar aquelas que possam ser

denominadas como “hegemônicas” das práticas educativas e as próprias representações a partir das quais se constroem as identidades profissionais. É importante salientar que para conseguir os objetivos propostos nos adentramos no universo particular e cotidiano de quem vive a iniciação à docência. É uma travessia.

Nesse sentido, uma premissa que movimenta nossa perspectiva de investigação é a recuperação do cotidiano, para pensar a escola não como uma categoria ou um lugar definido, senão como um espaço em constante construção. Isso significa que a escola, além de ser um conceito herdado, é uma construção social que pode funcionar como dispositivo de formação de identidades. Por esse motivo retomamos a dimensão subjetiva que se encontra no devir cotidiano dos professores em formação. Consideramos que dessa forma podemos entender que as práticas educativas não são realidades homogêneas e universais, pretendemos encontrar suas brechas e a forma como os sujeitos se movimentam entre elas, como resistem o incorporam as visões institucionais.

Abordando a recuperação do cotidiano como uma categoria do trabalho investigativo queremos promover e potenciar a subjetividade do professor, desenvolvendo compreensões menos totalizantes dos fenômenos educativos e das práticas em geral. No processo de visibilização das práticas e das representações concretam-se o carácter político da subjetividade, seus conhecimentos, seus costumes, tempos, espaços e relações.

A leitura de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell nos ajudou a incorporar a noção de “vida cotidiana” para delimitar a perspectiva teórica e metodológica do nosso estudo. Essa ideia adquire um valor importante, devido a que muda as lógicas de compreensão do fenômeno, evitando categorias preestabelecidas e permitindo a geração de novas hipóteses, inferências e interrogantes nos exercícios analíticos para encontrar as representações. “Aproximarse a la escuela con la idea de “vida cotidiana” significa más que “ir a observar” lo que ocurre ahí diariamente; orienta cierta búsqueda y cierta interpretación de lo que en la escuela se puede observar” (Rockwell e Speleta, 1983, p 8)

Desde esta perspectiva a ordem metodológica adota o relato e a entrevista como a maneira de organizar e comunicar as experiências ao mesmo tempo que é um meio para a reflexão. Assim sendo, a vida cotidiana adquire um valor determinante para desconstruir e reconstruir as práticas educativas. Pensamos que a incorporação do conceito de vida cotidiana, recupera conjuntos de atividades por meio do relato, criando pequenos mundos

cujo horizonte é definido acordo com a “experiência de vida y la história de cada sujeito” (Rockwell e Ezpeleta, 1983, p 9)

El concepto de “vida cotidiana” delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, caracteristicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como “cotidianas” sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a “pequeños mundos” cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida, de cada sujeto. (Rockwell e Ezpeleta, 1983, p 9)

Partindo de estas premissas, o nosso estudo da pratica docente adquire uma significação particular devido a que localizamos a subjetividade como uma dimensão que nutre a análise e incorpora o contexto cotidiano para evidenciar a construção das representações e as identidades dos professores em formação. Em resumo entendemos o as práticas educativas como um objeto de conhecimento e o território da subjetividade como a dimensão substancial para a análise de um segmento do cenário da formação dos profissionais da docência.

As construções no trabalho de campo

Nesta seção do trabalho interpretamos os dados coletados em vários encontros com um grupo focal de 10 professores em formação (praticantes – estagiários) do X período numa universidade pública de Bogotá, Colômbia. Em consequência com a nossa estrutura teórica, as análises feitas aqui estão orientadas ao tópico das práticas docentes, as representações e as identidades dos professores em formação. O nosso enfoque centra sua mirada nas discursivizações a traves das quais os sujeitos representam a realidade, porem reconhecemos o caráter abstrato devido a que aquelas pulsões manifestadas encontram-se na intimidade das pessoas.

Em relação aos dados foram realizados questionários com perguntas abertas, respondidos por estudantes do décimo período em Licenciatura em Linguística e Literatura. Em particular, com este instrumento de investigação buscamos rastrear as representações da identidade docente em construção, entender os impactos que teve a pratica pedagógica na sua trajetória profissional e conhecer quais são algumas das concepções curriculares presentes.

QUESTIONÁRIO
1. Para mi ser practicante es.
2. Para mi ser profesor es.
3. Por <i>impacto</i> entendemos aquí los efectos producidos por la práctica pedagógica que hayan generado modificaciones en el campo de actuación docente y en las trayectorias profesionales. ¿Qué <i>impacto(s)</i> tuvo la Práctica Pedagógica en su trayectoria profesional
4. ¿Usted ya se siente profesor(a)? Argumente
5. Desde su formación docente ¿Qué es y cómo se organiza el <i>Currículo</i> ?
6. En su experiencia como practicante ¿Cómo se definió el <i>Currículo</i> ?

As perguntas 1 e 2 tentam capturar informação sobre a representação da imagem que os estudantes de licenciatura tem de si mesmos em quanto praticantes (estagiários) e professores. A pergunta 3 busca visibilizar quais foram os impactos da prática pedagógica na trajetória profissional do estudante. A pergunta 4 examina as percepções do estudante no que concerne à formação da identidade profissional. A pergunta 5 quer detectar quais são as concepções teórico-práticas respeito ao conceito do currículo. Por último a pergunta 6 aborda a vivência e a experimentação da noção de currículo na prática pedagógica.

Os dilemas do “eu” praticante

Ao examinar o material obtido nos encontros de construção dos dados empíricos se faz evidente que ingressar no mundo da prática docente provoca diversos dilemas e dificuldades que não de ser esclarecidas para garantir um entendimento adequado da experiência vivida por alguém se forma para formar. Considerando que a prática educativa é um dos principais territórios nos que se organizam e reorganizam as representações e as subjetividades das/os professoras/es, propomos uma leitura dos seus discursos desde a perspectiva que considera a configuração da subjetividade como um fenômeno ligado aos modos de produção do capitalismo mundial integrado (CMI), este fenômeno é descrito por Suely Rolnik e Felix Guattari.

Nos atributos que observamos nas discursivizações se faz evidente que as identidades e as representações das/os professora/s são ordenadas e reordenadas sobre experiências cambiantes da vida diária nas instituições nas quais interagimos, particularmente escolas e universidades. Considerando o interesse da nossa pesquisa decidimos orientar a análise do fenômeno desde a mirada dos dilemas abordados por Anthony Giddens (2002) no livro “*Modernidade e identidade*”. O autor propõe que a conformação das identidades se realiza entre tensões que se encontram entre unificação e fragmentação, impotência e apropriação, autoridade e incerteza, experiência personalizada versus a experiência mercantilizada. Pensamos que o discurso dos praticantes lido desde estes dilemas nos possibilita descobrir aspectos que mobilizam a construção das representações sobre a prática docente e o seu contexto.

Vivenciar as práticas de formação profissional estabelece para a maior parte dos estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas uma situação de ampla divergência entre as experiências tidas no processo formativo e no campo de atuação docente. Esse fenômeno pode ser possível, primeiramente, porque as teorias estudadas na universidade sobre o ensino, a educação as disciplinas muitas vezes não coincidem com os “fatos reais” da prática; e, posteriormente, em consequência do confronto entre as imagens de si como estudantes autônomos, livres, questionadores com as representações hegemônicas do mercado laboral, estreitamente hierarquizado, e diferenciado por relações de poder subalternizado, significativamente distantes às da vida universitária. Parecem surgir os dilemas que evidenciam como desfazem as ilusões discursivas da formação docente meramente teórica.

Essas discordâncias geram contradições e dilemas entre unificação versus fragmentação, impotência versus apropriação, autoridade versus incerteza, experiência personalizada versus experiência mercantilizada (Giddens, 2002), sua relevância, dadas as nossas curiosidades de pesquisa, encontra-se em que nos permitem estudar a prática como um instrumento de representação virado em torno dos/as professores/as como pessoas que se representam. Desta maneira, pensamos que visibilizar os dilemas e “as tribulações” do “eu professor/a” ajuda a compreender os raciocínios de suas próprias representações sobre si mesmos/as, as práticas, e os processos formativos.

Neste cenário se destacam as referências dos/as professores/as sobre como se apropriam de “lugares” nas práticas impelidos por circunstâncias que unificam ou fragmentam suas representações de si mesmos/as e do exercício da docência.

É uma possibilidade de eu ver assim como é ser professor na prática, durante 5 anos só tive teoria e um pouquinho de prática nos estágios obrigatórios, agora como o Pibid eu tive oportunidade de ver como é que é a vida de um professor, todo o sufoco que ele passa na escola pública. Sempre estive na escola pública como aluno, agora estou vivendo como professor, sentindo na pele. Antes de ir para o Pibid eu não queria seguir a carreira docente, eu queria ver alguma posição de recursos humanos ou trabalhar numa ONG. Agora eu penso em ser professor, fazer um concurso público, ser professor de normal, colégio estadual, normalista...antes não, acabei que peguei gosto pela docência. (Licenciando Bolsista Pibid)

É você vivenciar a docência na prática, na faculdade você só vê a teoria, e até mesmo nos seus estágios não tem tanta liberdade de prática como você tem no Pibid, então é para você vivenciar como é ser professor na prática. Eu estou no Pibid há 3 anos, e é uma experiência maravilhosa. Eu tenho total liberdade de ação aqui, eu proponho os cursos, eu faço divulgação, eu lido com os alunos e tipo no estágio obrigatório não posso nada disso, fico sentado na cadeira igual os alunos só assistindo o professor passar aula dele, se ele deixar eu fazer alguma coisa eu faço se ele não deixar não faço e não passa disso, mas no Pibid eu tenho total liberdade, é uma experiência maravilhosa. (Licenciando Bolsista Pibid)

Percebamos como nestes enunciados se faz evidente a dualidade entre liberdade - submissão que se produz nas experiências práticas da docência. Por uma parte o praticante deve subordinar-se à ao aspecto normativo do estágio e as regras institucionais também reconhece que no Pibid possui maior liberdade para agir e propor, provavelmente devido a relação horizontal com o professor é os estudantes. Aquela circunstância produz no praticante um posicionamento unificador, que singulariza sua experiência, fundamentado no fato de não ter que trabalhar com a presença normativa do docente titular, se reconhecer como professor/a e ser reconhecido pelos estudantes como seu/sua professor/a. O dilema que fragmenta seria a subalternização, mas é superado mediante as circunstâncias que integram seu “eu professor/a”. Podemos inferir que o processo de organização da sua imagem funciona como se dependesse da ausência/presença do docente titular.

Podemos sustentar que nestas representações as circunstâncias que geram instabilidade ou fragmentação são equilibradas por aquelas que permitem integração. Assim sendo, quando o praticante percebe condições difíceis que geram confrontação ele/ela as soluciona através da valoração favorável daquelas circunstâncias que lhe proporcionam estabilidade e confiança.

Aun no me siento profesor. Considero que me falta mucho que aprender especialmente en el manejo de la autoridad, de integrar los procesos y relacionarlos y sobretodo como construir con los estudiantes la clase. Bueno eso también tiene que ver con los pocos espacios que he tenido para empoderarme de dicho rol en verdad. No bajo la figura de un visitante en el colegio como practicante. (Praticante Bogotano)

Durante mi practica pedagógica conté con un gran apoyo no solo por parte del profesor de la asignatura como tal sino también del docente titular en el colegio, quienes me permitieron a partir de más que implantaciones sobre qué hacer o no, libertad para obrar según creía conveniente así mismo partir de ello para mejorar mi proceso, por lo tanto, fue algo positivo que me ayudó a enfrentar lo teórico con lo real y ver qué es lo que realmente me sirve o que debo omitir y mejorar. (Praticante Bogotano)

Estas colocações parecem indicar que no contraste dos depoimentos há uma presença importante de circunstâncias fragmentadoras, mas ao mesmo tempo existem importantes movimentos da subjetividade que advertem um claro empoderamento do papel docente, o qual resulta no decrescimento da fragmentação. Considerando a dispersão do acúmulo teórico adquirido na faculdade em contraste com as tensões vivenciadas no cenário da prática ainda podemos visibilizar fissuras e integrações no processo de configuração da subjetividade docente.

Outro dilema sugerido por Giddens para estudar a identidade do “Eu” é percebido da forma reiterada nos dados desta pesquisa. É caso da “impotência versus apropriação”. No caso específico das vivências dos/as praticantes, esta percepção se expõe em vínculo com as relações de poder. Trata-se de situações nas quais os desejos e os empreendimentos do praticante para alcançar suas intenções pedagógicas e didáticas se tropeçam com barreiras de ordem normativo ou institucional, as disputas sobre os espaços, ou a relação com os outros atores e conhecimentos que desequilibram seus esforços e ambições.

El currículo era básicamente las ordenes dadas por un líder, que organiza lo que deben ver los estudiantes, los docentes nunca pueden modificar los temas, no tienen autonomía, es bastante limitada la participación del practicante, este es un auxiliar, pero nunca puede dar clases. (Praticante Bogotano)

Enfrentarme al mundo real de la escuela, entender que la enseñanza en la universidad dista de la escuela. (Praticante Bogotano)

No me siento profesor, en la universidad no enseñan a ser o a sentirse profesor, enseñan a saber pedagogía y entregan cartones. (Praticante Bogotano)

Esta percepção de impotência está relacionada à quebra das possibilidades de ação que os praticantes constroem nos espaços de formação prévios às práticas e que são

confrontados com os fenômenos característicos da cultura institucional. O impacto destas estruturas e as práticas institucionalizadas no cotidiano da escola despedaça as representações com as que chega o praticante. Produzem um choque. E ressaltam a diferenciação entre a ordem do discurso acadêmico, construído sobre as ideias de transformação e autonomia própria dos cenários universitários (“você são a nova geração”, “você transformarão a escola”) e a ordem reguladora das relações de poder dominantes instituições educativas. As quais muitas vezes se apresentam como estruturas pétreas, inquebrantáveis, portanto as representações expressadas pelos praticantes acostumam ser de impotência.

El profesor es el que se lleva todo lo peor del sistema educativo, pero tiene el deber de contraponer todo eso para generar un cambio desde abajo. Es el maestro una fuerza que tiene muchos detractores pero que sigue en la lucha por unos fines políticos, ideológicos y filosóficos.(Caderno de entrevistas. Praticante Bogotano, C)

No me siento profesor, considero que hace falta la experiencia, ser profesor es más que una palabra. (Caderno de entrevistas, Praticante Bogotano, D)

A pesar dos anteriores depoimentos, estas representações evoluem gradualmente com destino a valorações mais positivas ou equilibradas, na medida em que resolvem os dilemas do seu “eu” praticante, por intermédio das manobras de unificação, singularização, apropriação.

É uma experiência maravilhosa eu tenho total liberdade de ação aqui, eu proponho os curtas, eu faço divulgação, eu lido com os alunos (Licenciando Bolsista Pibid)

Para mi ser profesor es comprometerse con la enseñanza, la educación y el futuro de personas externas. Para ello construirse como docente es una base fuerte con la investigación, la teoría y con la escuela. Es un ser que quiere construirse y construir con sus estudiantes, que observa el conocimiento como una base importante en la vida y que todos tienen derecho a acceder a él. Es una persona que le es importante el mundo y que lo quiere ayudar a construir, a recuperarse a partir de la enseñanza y el aprendizaje. (Praticante Bogotana)

Estas afirmações que apontam que o dilema entre impotência e apropriação pode ser esclarecido “ para cima” e produzir uma forma de supervivência, no sentido de realizar

uma adequação ao universo social-institucional para sobreviver a partir de ali. Mesmo experimentando sensações de impotência é possível ser capaz de resistir às provas que somos submetidos pela vida cotidiana e superá-las. Considerando que uma visão supervivencialista da configuração da identidade implica conotações de impotência quanto de apropriação. Essas angustias, vistas do cenário das práticas, parecem se aclarar quase na totalidade dos/as professores/as, favorecendo atitudes integradoras, singulares, que permitem a incursão dos/as futuros docentes no universo da profissão.

Autoridade ou incerteza?

A prática profissional é organizada e administrada desde os currículos de cada programa. É legitimada como uma parte substancial da formação profissional. Nessa ordem, a prática deriva uma autoridade para o/a praticante e configura um momento de referência para se pensar como docente. Não é simplesmente uma exigência do currículo, mas sim uma conjuntura que delinea e projeta a própria carreira profissional, mesmo experimentando angustias e dúvidas. Em outras palavras se bem é entendida como um espaço de experimentação e formação, também é um cenário de relações de poder que se movimenta por períodos entre a autoridade e a incerteza.

É você vivenciar a docência na prática, na faculdade você só vê a teoria, e até mesmo nos seus estágios não tem tanta liberdade de prática como você tem no Pibid, então e para você vivenciar como e ser professor na prática. Eu estou no Pibid há 3 anos, e é uma experiência maravilhosa eu tenho total liberdade de ação aqui, eu proponho os cursos, eu faço divulgação, eu lido com os alunos e tipo no estágio obrigatório não posso nada disso, fico sentado na cadeira igual os alunos só assistindo o professor passar aula dele, se ele deixar eu fazer alguma coisa eu faço se ele não deixar não faço e não passa disso, mas no Pibid eu tenho total liberdade, é uma experiência maravilhosa. (Licenciado Bolsista do Pibid)

El principal impacto y en oposición a lo que he dicho fue ver en mis estudiantes que me veían como un docente, no solo un simple practicante a la deriva de lo que dirá o encargará la docente titular. Aún no me siento profesora, como lo mencioné anteriormente en las prácticas, no en todos los casos, eres la secretaria del docente, no hay autonomía, pero pienso que no me quedaría grande (Practicante Bogotana)

O se coloca ali em dilema é a autoridade (liberdade) do programa de bolsas em contraste com os cenários do estágio obrigatório, como uma construção discursiva. Então a autoridade do docente titular entra no espaço da incerteza. No enunciado não somente são visíveis os dilemas do praticante sobre a autoridade, mas também a autoridade

institucional personificada na figura do professor titular. “Nas condições da alta modernidade, em muitas áreas da vida social- inclusive do eu- não há autoridades definitivas”. (Giddens, 2002. Pág. 180) por esse motivo há uma quebra na autoridade, então não fica outra lógica que a da incerteza. É desde ali que se resolve o dilema, novamente, para afiançar a conseqüente inserção do praticante no mundo das práticas e no contexto institucionalizado da profissão.

Muito enriquecedor. Eu nunca estive em sala de aula, eu nunca tive esse contato direto com a escola com a coordenação com a direção com. Saber lidar com essas disputas, de espaços, vai ganhar com professor um horário, vai ganhar com a direção um tempo, acho que isso vai ser bem valido para amanhã. (Licenciando Bolsista do Pibid)

É poder dialogar com os estudantes de forma horizontal sem que isso compromettesse o respeito mútuo. É vivenciar outra possibilidade de currículo, sem ser o tradicional engessado, mas o que promove autonomia e empoderamento nos estudantes por meio da valorização de suas culturas, identidades e subjetividades. (Licenciando Bolsista do Pibid)

É o privilégio de exercer uma profissão que tem o poder de formar sujeitos para uma sociedade plural e diversa, menos colonial, mais democrática e consciente politicamente por meio da educação. (Licenciando Bolsista do Pibid)

Nessas discursivizações percebe-se como as manifestações da incerteza resolvem os desafios da autoridade que pressupõe a cultura institucional e de alguma forma reposicionam o horizonte de sentido que permite a formação de novos/as educadores/as. É evidente que a autoridade e as relações de poder nos espaços de prática são questionadas, mas a sua existência não se deslegitima. Pelo contrário, como nos outros dilemas, sobre as movimentações e tensões, o “eu praticante” responde de maneira integradora às ameaças do declínio e a fratura do sentido, que derivariam no fracionamento da consciência em tanto professor/a. Podemos considerar que há um jogo de reciprocidade, uma aposta entre a autoridade e a incerteza para constituir uma identidade como docente.

Um quarto dilema é a experiência personalizada versus a experiência mercantilizada. Aqui se põe de manifesto não somente a formação política nas representações que fabricam os/as praticantes de si mesmos/as e da sua profissão, senão principalmente o impacto do capitalismo mundial integrados nos processos de subjetivação e formação da identidade. Mais que em qualquer das outras movimentações do “eu” na construção da

identidade, a tensão entre experiência personalizada versus experiência mercantilizada se visibiliza no que os praticantes manifestam sobre a sua relação com os conhecimentos aprendidos e praticados, currículos, o mundo laboral, a cultura institucional e as atitudes que expressam sobre si mesmos.

O Pibid me impactou no que se refere a nova forma pedagógica de ensino, que vai de encontro mais próximo possível com a proposta de Paulo Freire. Até então, minha forma de atuação e referência de docente era a tradicional, verticalizada e com pouco diálogo. Munida dos conhecimentos advindos da universidade, juntamente com os adquiridos no grupo de pesquisa "Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículos e interculturalidades: agenda emergente na escola e na universidade" pude trabalhar através da ferramenta teatro as questões emergentes pós-críticas, como a questão do racismo, colonialismo, machismo, lgbtfobia, empoderamento feminino, identidades, valorização das religiões de matrizes africanas por meio da ressignificação teatral não opressora. (Licenciando Bolsista do Pibid)

Diante da pressão exercida pela força modeladora das instituições, e os estereótipos da profissão chama a atenção que as vozes dos praticantes advirtam sobre os perigos desta perspectiva mercantilizada da experiência e distingam a prática docente como um espaço de formação político, como uma experiência pessoal que afronta as lógicas dominantes e as representações hegemônicas do compromisso docente:

Es estar comprometido con la responsabilidad social y política, ser parte de los procesos de construcción social desde la escuela, no solo desde lo disciplinar, sino también desde la formación de personas. Ser profesora es ser consciente de que la educación realmente repercute en el actuar de las personas y que el actuar éticamente, haciendo las cosas lo mejor posible, va a tener consecuencias visibles desde lo local a lo nacional. También es un papel de autoridad, de poder, frente a las diversas personas, que debe saberse conducir, que también configura lo que "somos, soy", y que es preciso que salga de los muchos estereotipos que tiene para fortalecerse en integridad social, dignidad, intelectual. (Practicante Bogotano)

Em suma, o que demonstra esta tensão é a intensidade e a qualidade da consciência política que os praticantes incorporam no decorrer do seu desenvolvimento formativo. A natureza desse movimento lhe permite ter uma compreensão plena do valor imensamente político dos seus conhecimentos e as suas práticas.

O que para nós resulta relevante nesta interpretação dos dilemas do "eu", desde as discursivizações dos praticantes, como pessoas que se representam, é que o tensional

(atribulado)- contraditório, de cada um dos dilemas (unidade – fragmentação, autoridade – incerteza, experiência personalizada – experiência mercantilizada, impotência – apropriação) parece se solucionar precisamente no que poderíamos chamar pelo menos como uma aceitação das práticas e uma abertura a novas mudanças na trajetória. Não percebemos o que, em termos de Giddens chamaríamos de patologias do comportamento, ou deslegitimação das propostas de prática docente. Esse fato tem para nós um valor extraordinário, porque apesar das contradições institucionais e o peso das representações hegemônicas, as práticas geram confiança e identidade, singularizam a subjetividade e muitas vezes tem a capacidade para gerar revoluções moleculares. Ainda que, sempre se mantenham na sombra a perda do sentido, os riscos da visão mercantilizada e as lógicas da simples sobrevivência nos limites estabelecidos. Pensamos que isso seria lamentável numa faculdade que forma educadores/as, precisamente porque se as representações das práticas e das experiências de entrada no campo de atuação se mobilizam paulatinamente em direção à pulverização do sentido, as condutas de quem ali se forma dificilmente seriam distintas da burocratização, da falsidade no trabalho docente, da rotina esmagadora; aquilo suporia uma ruptura íntima no projeto político da formação de professores.

Por conseguinte, o risco se encontra em que a universidade, em tanto instituição de autoridade, descuide a perspectiva, como por momentos parece estar acontecendo, que exista demasiada confiança na tendência estabilizadora das representações e perca a disposição para advertir e identificar o que as estudantes pensam dela como espaço formativo. O seguinte quadro engloba aqueles tópicos ou fenômenos que, em nosso parecer, pulverizam as representações e a identidade em contraste com aqueles que estabilizam ao praticante e suas experiências.

Elementos que pulverizam.	Elementos que estabilizam.
<ul style="list-style-type: none"> • Sensação de submissão ao docente titular. • Falta de orientação na experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Horizontalidade nas relações de poder. ✓ Dinamismo, liberdade de escolhas.
<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes ou cenários de subalternização à cultura institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presença receptiva do professor titular ou assessores. ✓ Possibilidades de negociação.
<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez dos currículos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vínculos entre universidade e escola
<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilidade de ação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inclusão do contexto social e cultural dos estudantes nos currículos e nas experiências práticas.

<ul style="list-style-type: none"> • Formalismo • Burocratização 	✓ Consolidação da consciência política da educação.
<ul style="list-style-type: none"> • Práticas mercantilizadas (bancárias) da educação 	✓ Proximidade entre praticantes e estudantes
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação do sentido • Deslegitimação da experiência 	✓ Currículos e programação flexíveis.

Para delimitar o conceito de produção da subjetividade tomamos como uma das nossas referências o texto “Subjetividade e História de Micropolítica: Cartografias do desejo de Suely Rolnik e Felix Guattari . Nos chama a atenção nesse escrito a proposta de entender a produção de subjetividade no contexto do capitalismo mundial integrado, como um fenômeno ligado à serialização dos modos de pensar ser e trabalhar no mundo.

Na análise do questionário e as entrevistas realizadas nos encontros como primeiros insumos, identificamos uma representação da prática educativa como um espaço físico onde ocorrem acontecimentos de prova, experimentação e aprendizado. A prática como um espaço imaginado e como um espaço real se constrói desde representações que provêm da própria biografia dos estudantes que conduzem a experiência no lugar.

Tabela 1. As práticas como um espaço.

	Enunciado	Representação	Característica singular
As práticas educativas são um espaço real e imaginado.	El lugar de aprendizaje de nuevos conocimientos, alejado de constructos teóricos.	Aprendizagem Distanciamento	Necessário Separação da teoria
	Es plantearse y verse como una persona que comparte un espacio con otros individuos para formarlos	Intercâmbio	Interação
	Eu mesma tinha vergonha de atuar, mas isso significo um espaço de desenvolvimento e evolução pessoal. A escola está cheia de desafios.	Aprendizagem Desenvolvimento	Enriquecedor Desafiante
	Mudou tudo. Permitiu usar outros espaços da mesma	Transformação	

	escola, a biblioteca. Foi o espaço no que os estudantes me ensinaram a ser professora.		
	Las practicas fueron un espacio, más que de aprendizaje, de contrastación entre lo que se define como currículo y lo que es verdad en el entorno educativo.	Confrontação de saberes.	Contextualização
	Es tener la posibilidad de acercarnos al contexto real de la educación y a los diferentes agentes que se ven involucrados en el proceso educativo tanto alumnos, docentes, administrativos, etc, lo anterior con el fin de aterrizar todo conocimiento teórico.	Aproximação ao real.	Entrada no canário.

Dessa maneira “aqueles que se convencionou chamar de trabalhadores sociais, jornalistas, psicólogos, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia atuam de alguma maneira na produção de subjetividade” (ROLNIK; GUATTARI,2013).

Os impactos do Pibid sobre a formação dos professores se dão em várias dimensões. Primeiro de tudo, na possibilidade da experiência direta com a prática docente em geral, incluindo-se desde a familiarização profissional com o ambiente escolar, com a direção e coordenação pedagógica da escola, com o professor/supervisor e a vivência ativa com todas as suas funções. Em segundo lugar, o PIBID oferece a possibilidade do contato direto e ativo com uma sala de aula e seus estudantes, experiência essa que tem um impacto direto no senso de autoestima do Pibidiano e no desenvolvimento de segurança. O terceiro impacto está sobre a compreensão da rotina escolar do docente, com o Pibidiano tendo a oportunidade de vivenciar as várias etapas pelas quais passa um docente ao longo de um ano, do início da organização de uma nova disciplina/conteúdo até a elaboração e execução de práticas pedagógicas, e sua avaliação.

O Pibid é a oportunidade de viver a dinâmica de sala de aula durante o processo de formação, o que prepara o estudante de Pedagogia para o que é o exercício docência, minimizando assim a evasão de professores formados da sala de aula. É um programa que dá a chance de aplicação prática direta de conceitos e projetos gerados pelo corpo discente

da universidade para o corpo discente da escola, fomentando uma renovação positiva em todas as instâncias do ensino básico. Além disso, os participantes do PIBID impactam, positivamente, a escola como um todo, visto que a contribuição abrange também a gestão escolar, contribuindo para a dinamização do serviço burocrático e colocando os futuros pedagogos em contato com diversos setores da estrutura escolar.

Estas observações abrem uma base para considerar que no espaço do Pibid, a formação da subjetividade dos professores é atravessada por processos de singularização que estão desafiando as narrativas dominantes e desenvolvendo a resiliência. O que distingue esses processos é o seu caráter de automodelado, no qual os próprios estudantes constroem suas referências sem depender das instâncias de poder dominantes, preservando o caráter de autonomia no agir. Outro importante rasgo na ideia dos processos de singularização da subjetividade que atravessam o Pibid é o impacto que a participação no programa tem tanto no nível individual quanto nos agenciamentos coletivos e interpessoais que permitem novas formas de sociabilidade na vida profissional.

Transições do “eu” praticante

As discursivizações que as/os praticantes fazem sobre si mesmas/os, estendem um amplo leque de representações que abrangem numerosas relações e interações que evidenciam a relação do sujeito em relação consigo mesmo, com as instituições, e com os outros. Consideramos que esses fatores são uma evidencia das descobertas e deslocamentos da as relações de poder vivenciadas na prática.

Analisar as representações dos/as professores/as em formação inseridos nos cenários de pratica expõe frequentes transições da subjetividade entre figuras como ser o estagiário/a aprendiz, limitar-se a ser um observador do professor/a titular, desertor da carreira docente, ator/atriz, ser subordinado; conformando assim, uma abundante série de particularidades que nos dizem sobre os embates experimentados nas suas relações com as/os outros e as suas singularizações da travessia formativa. O que se expõe nos dados denota, adicionalmente, inquietações experimentadas entre os conhecimentos da formação teórica na universidade e sua imprevisível encenação nas salas de aula (prática). Igualmente são evidentes as tensões na interação ao se enfrentar com o saber fazer na sala

de aula, as limitações, subalternização, responsabilidades e as novas oportunidades da descoberta.

Tabela 2. Ser praticante

Enunciado	Representação	Característica singular
<i>Ser bolsista do Pibid é poder dialogar com os estudantes de forma horizontal sem que isso compromettesse o respeito mútuo.</i>	Aproximação ao outro	Alteridade
<i>Vi como é a docência na prática e decidi não seguir a carreira docente.</i>	Afastamento da profissão.	
<i>Es estar comprometido con la responsabilidad social y política, ser parte de los procesos de construcción social desde la escuela, no solo desde lo disciplinar, sino también desde la formación de personas.</i>	Comprometimento	Responsabilidade política
<i>Eu acho que o Pibid é essencial para que a gente consiga ter uma relação com a prática e fazer com que a gente consiga sobreviver na prática do professor brasileiro.</i>	Sobrevivente	Resiliência
<i>Ser practicante es tener el estatuto de ser profesor pero con diversas limitaciones y parámetros. Básicamente, radica en la puesta en marcha de todo el aprendizaje adquirido en la carrera dentro del contexto escolar sin el título formal de ser profesor.</i>	Professor/a sem titulação	Prática limitada
<i>La posibilidad de acercarse a la escuela ya no con el papel de estudiante pero tampoco como docente titular, más bien como un observador activo, al que los docentes le abren las puertas del aula y al que los estudiantes encuentran como un cercano sin olvidar que el practicante también tiene autoridad.</i>	Observador. Professor sem o título.	Em transição
<i>Ser practicante enfrentarse a una realidad que “conoce” pero que en realidad desconoce, donde va a poner en práctica todo lo que ha aprendido durante los semestres anteriores</i>	Entrada em ação	Enfrentamento das noções prévias versus realidade.
<i>É você sair da faculdade vir atuar como uma figura central na escola, como professor é muito enriquecedor, você colocar em prática aquilo que está recebendo, todo o saber epistemológico que está recebendo dentro da faculdade.</i>	Enriquecimento da formação	A prática complementa a teoria recebida na faculdade.
<i>Me formar professora dentro do Pibid me possibilitou refletir e questionar as práticas docentes hegemônicas. Me possibilitou desconstruir conceitos e, sobretudo,</i>	Praticante de-construtora.	Configuração da Subjetividade na relação com o outro.

<i>aprender com o outro, em especial com as crianças. Esse sem dúvidas foi um momento importante para mim, perceber nas crianças a potência do outro na minha formação.</i>	Reconhecimento da alteridade.	
<i>Ser solo un simple practicante a la deriva de lo que dirá o encargará la docente titular.</i>	Obediente	Dependencia.
<i>El profesor es el que se lleva todo lo peor del sistema educativo, pero tiene el deber de contraponer todo eso para generar un cambio desde abajo. Es el maestro una fuerza que tiene muchos detractores pero que sigue en la lucha por unos fines políticos, ideológicos y filosóficos.</i>	Subalterno sometido Resiliente na Adversidade	Relutar Afirmativo

Os enunciados anteriores correspondem ao trabalho de sistematização do trabalho de campo e os encontros realizados. Percebemos que eles representam ações que atingem a figura do “eu” praticante, entretanto transitam em entre duas disposições discursivas: uma que remete às ações próprias da prática e que nos permitem inferir a presença da relação do desejo e a vontade: desconstruir, enriquecer, atuar, se expor. E uma outra ordem que parece denotar subalternização e submissão; de maneira que resulta possível identificar um conjunto de atributos através dos quais se representam como: observador, obediente, abdicante, sem título, subalternizado. Esses são alguns denominadores das imagens que constroem os praticantes.

A prática é confrontação

Uma das declarações mais recorrentes sobre a experiência nos cenários de iniciação à docência é representá-la como uma confrontação. Observamos que os/as professores/as em formação manifestam diversas tensões no momento que ingressam ao cenário das práticas educativas. A metáfora da confrontação desdobra uma abundante gama de sentidos que carregam representações tanto positivas quanto negativas da experiência na prática. Para quem visualiza a iniciação da pratica docente como um lugar de valor auto formativo a confrontação parece ter um valor epistêmico e existencial porque possibilita transformações nos seus hábitos é um enfrentamento consigo mesmo, nesse sentido aparecem as imagens da pratica como *aprendizado, transformação,*

oportunidade, construção. Nessa configuração dos sentidos a pratica como uma confrontação provoca uma atitude que modifica comportamentos naturalizados.

De maneira oposta também surgem imaginários negativos que podem entrar no território da mimetização das práticas hegemônicas, como burocratização e assimilações da cultura empresarial normalizada na educação, o que implica mimetizar o trabalho do educador com a mentalidade de um funcionário, isso sem mencionar algumas referências à renúncia da profissão. Porém, é muito importante fazer referência a esses discursos porque é ali onde se evidenciam abertamente os fenômenos da subjetivação das/os professoras/es, em outros termos, observamos a construção do “eu” educador(a) como resultado da interação com o outro.

Tabela 3. Confrontações.

Representação	Enunciado	Característica
A pratica é uma confrontação	<i>Para mi ser practicante es empezar a construir nuestros primeros pasos como docente. Es el enfrentamiento a nuestros miedos de una profesión que muchos anhelamos ser, pero que nos llama ya a que es hora de ser lo que siempre quisimos o aceptamos ser.</i>	Confrontação com o projeto de vida. Entrada na escola
	<i>Para mi ser practicante es la posibilidad de cotejar la teoría y la práctica, es ponerse a prueba frente a las situaciones que se dan en el aula y buscar identificar el rol que se tiene en la escuela, muchas veces muy coartado por los docentes titulares.</i>	Teoria – pratica Enfrentamento com a autoridade do professor titular
	<i>É você vivenciar a docência na pratica, na faculdade você só vê a teoria, e até mesmo nos seus estágios não tem tanta liberdade de pratica como voe tem no Pibid, então e para você vivenciar como e ser professor na pratica.</i>	Confronto teoria - pratica. Comparação do grau de Liberdade para agir
	<i>Consegue ser um divisor de aguas no sentido de fazer a gente entender se quer continuar dentro da escola, se acha que esse e nosso verdadeiro campo de atuação, e eu tenho me entendido muito bem com a escola, é uma coisa eu sempre sonhei em fazer, sempre pesei em ser professora.</i>	Confrontação consigo mesma. Ponderar a eleição da carreira docente
	<i>É uma possibilidade de eu ver assim como é ser professor na prática, durante 5 anos só tive teoria e um pouquinho de pratica nos estágios obrigatórios, agora como o Pibid eu tive oportunidade de ver como é que é a vida de um</i>	Realidade do professor. Riqueza da prática

	<i>professor, todo o sufoco que ele passa na escola pública.</i>	
	<i>Vi como é a docência na prática e decidi não seguir a carreira docente, contudo a aprendizagem que tive como bolsista PIBID levarei para sempre comigo.</i>	Renúncia da profissão docente
	<i>O PIBID me impactou no que se refere a nova forma pedagógica de ensino, que vai de encontro mais próximo possível com a proposta de Paulo Freire. Até então, minha forma de atuação e referência de docente era a tradicional, verticalizada e com pouco diálogo.</i>	Transformação de hábitos

Depoimentos sobre o impacto do pibid

Ao refletir sobre a presença no Pibid, vejo o quanto esta participação fez diferença durante a graduação. Além, é claro, da articulação prática (ALVES, 2010), que se faz ainda mais presente e com mais significado, ser pibidiana deixa uma marca em nós, enquanto estudantes, na universidade. Além disso, o Pibid oferece a participação em apresentações de trabalho, em Rodas de Conversa, em eventos de outras universidades, nos quais podemos enfrentar desafios, como falar em público, escrever e apresentar trabalhos, ações que propõem movimentos formativos, além de mostrar um pouco de nossas práticas com as crianças para aqueles que ainda não conhecem. Isso também fez com que eu sentisse orgulho do que estava fazendo, do grupo do qual faço parte e dos princípios nos quais acreditamos. (Bolsista, 2017)

Quando se o empreendem ataques aos programas de formação de professores como os recortes de verba para o Pibid e a diminuição de bolsas, aquilo tem sentido de agredir uma atividade primordial para a saúde e o funcionamento da educação e a vida em sociedade, porque a função concreta de programas como o Pibid, e os poucos espaços de formação de professores é e criar corpos visíveis, palpáveis, uteis para suprir as necessidades da vida em relação com o planeta com os modos de habitar e interpretar o mundo e reagir aos acontecimentos. Toda vez que a educação é sufocada, a existência é diretamente ameaçada considerando que a educação está diretamente ligada a vida e ela sempre quer continuar e por isso ela se converte um tecido de múltiplos processos contínuos de transfiguração. Cabe anotar que a educação significa poder de criação, poder

de contágio para abrir esses espaços, para originar agenciamentos. Por isso ataca-la é gravíssimo, não podemos permitir que isso aconteça.

Entrei no PIBID pensando que tinha muitos conhecimentos, que não teria muito a aprender com os pequenos, contudo, hoje vejo que aprendi muito com as crianças. Estou me formando junto com elas, não para elas. Foram 4 anos aprendendo. 4 anos que me fizeram ver que quero ser professora-pesquisadora (Bolsista, 2017)

Me formar professora dentro do projeto me possibilitou refletir e questionar as práticas docentes hegemônicas. Me possibilitou desconstruir conceitos e, sobretudo, aprender com o outro, em especial com as crianças. Esse sem dúvidas foi um momento importante para mim, perceber nas crianças a potência do outro na minha formação. Me formar na escola, no cotidiano da sala de aula me faz perceber a importância desse espaço tempo na minha formação, pois ali eu vi e vivi conflitos e aprendizagens que me ajudam a tecer e destecer ideias e saberes. No PIBID as experiências foram diversas, e uma delas foi a nova relação que estabeleci com a escrita. Perceber como as crianças da educação infantil se relacionavam com a escrita me despertou maior interesse por esse momento tão encharcado de criação e inventividade. No contato com as crianças e com a universidade, em especial com os relatórios dos PIBID que me provocavam a ter uma escrita mais narrativa e reflexiva, vivi mudanças nessa relação que antes era de obrigatoriedade. Percebi que, assim como as crianças, também estava descobrindo a linguagem escrita, estava aprendendo a escrever o que eu pensava, vivia, sentia e experienciava. Descobri na escrita a potência do registro, da memória, da comunicação, junto com as crianças, através do olhar delas para todas essas possibilidades de se inscrever na escrita. (NARRATIVAS ALFABETIZADORAS: FORMAR-SE PROFESSORA NO COTIDIANO DE UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA NO PIBID/UNIRIO)

Esse currículo dança? Uma cartografia de traços rizomáticos e interculturais é possível?

“Es Chévere aprender la cultura de otros amigos porque no todos son iguales y piensan diferente”

Palavras de uma criança de 7 anos numa escola de Bogotá.

Desobstruindo caminhos da interculturalidade.

Abrimos este apartado colocando essa questão no título porque propomos uma tentativa de transição na leitura do contexto das concepções curriculares. Nossas perspectivas consistem em fazer transitar este aspecto da pesquisa em educação, o campo do currículo nas práticas educativas de iniciação à docência, de paradigmas cientificistas em direção a perspectivas ético-estéticas, interculturais. Consideramos que um currículo é uma cartografia de delimita um determinado tipo de subjetividade. Um currículo responde de maneira tácita e explícita às perguntas sobre “o que?” e “para quem?” é produzido o conhecimento. Em outras palavras, entendemos o currículo como um modo de existir, uma forma de ser e relacionar-nos no mundo. Opções éticas, políticas, estéticas que configuram a construção das subjetividades e das identidades vivenciadas no cenário das práticas educativas e por conseguinte na sociedade.

Desejamos começar fazendo referência às questões acerca da dinâmica e a estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores em particular às conexões existentes entre teoria versus prática e formação universitária versus prática na escola. Educar para que? Com quais propósitos? Sobre qual visão de país e sociedade? Para dialogar entre esses cenários não são criados programas como o Pibid, políticas curriculares como os estágios supervisionados e as práticas pedagógicas que efetuam a iniciação à docência. Por esse motivo o presente apartado objetiva indagar na voz dos/as praticantes quais são as concepções de currículo praticadas nesses cenários de iniciação à docência. Discorreremos sobre as concepções curriculares percebidas nas discursivizações dos praticantes sobre a sua experiência na prática docente.

Pensando junto com Catherine Walsh, Tomas Tadeu da Silva e Regina Marcia, fazemos uma aposta por abrir brechas diante da desumanização, romper currículos tradicionais e colocarmos algumas perguntas, que consideramos congruentes ao nosso campo de pesquisa e aos nossos afazeres em tanto educadores/as. Como repensar os modelos pedagógicos? Como reinventar os currículos? Como reconstruir as práticas

educativas amplamente euro-centralizadas? Como reverter mais de cinco séculos de herança colonial em/desde as práticas docentes? Quase exclusivamente temos tido reconhecimento e formação para e desde uma cultura única, a cultura ocidental...como reconstruir e praticar novas identidades que historicamente tem sido rejeitadas?

É tempo de pensar e praticar novas instituições, novos currículos que articulem outros saberes, pensamentos ancestrais, saberes das plantas, saberes das crianças, do universo...eis aqui a importância de pensar novas possibilidades nas perspectivas curriculares. Em contextos de diversidade cultural é propícia uma educação intercultural com objetivo de formar novas cidadanias, abertas à convivência horizontal com a diferença, mais interculturais.

Nós nascemos em países amplamente culturais e maravilhosamente diversos, mas historicamente a ausência de resposta à nossa diversidade cultural tem gerado graves problemas de desigualdade, discriminação, racismo, marginalização, exclusão, gritantes brechas da injustiça. A nossa diversidade cultural e linguística demanda implementar uma educação intercultural para todos/as que potencialize processos de afirmação da identidade, reflexões críticas e diálogos interculturais. Diminuir as grandes brechas de desigualdade. Construir propostas concretas de educação intercultural desde currículos flexíveis, heterogêneos.

Quando viajamos por nossos países encontramos dezenas de paisagens de formas diversas e múltiplas cores, estes ecossistemas estão formados de diversos elementos que se necessitam uns e outros para criar aquela magnificência. Mas sendo separados a sua beleza acaba. O mesmo acontece com os seres humanos. Sua variedade de expressões culturais enriquece quando são integradas umas diversidades com as outras, mas quando a diversidade se mantém isolada corre o risco de desaparecer.

A interculturalidade crítica, ainda em constante processo de reconstrução, em aberto, busca a integração, a interação das diversas culturas que compõem a humanidade. Mas, o que é a cultura? Pensamos que não existe uma definição estática nem absoluta do que é cultura, nas nossas perspectivas culturas são conjuntos de costumes, práticas, expressões e formas de vida dos diferentes grupos de pessoas que convivemos no planeta, na cultura se condensa toda informação e habilidades que permitem ao ser humano o desenvolvimento da sua vida cotidiana. Por isso uma possível integração entre culturas pode ser entendida como prática de estratégias e ações permanentes. Nesse sentido

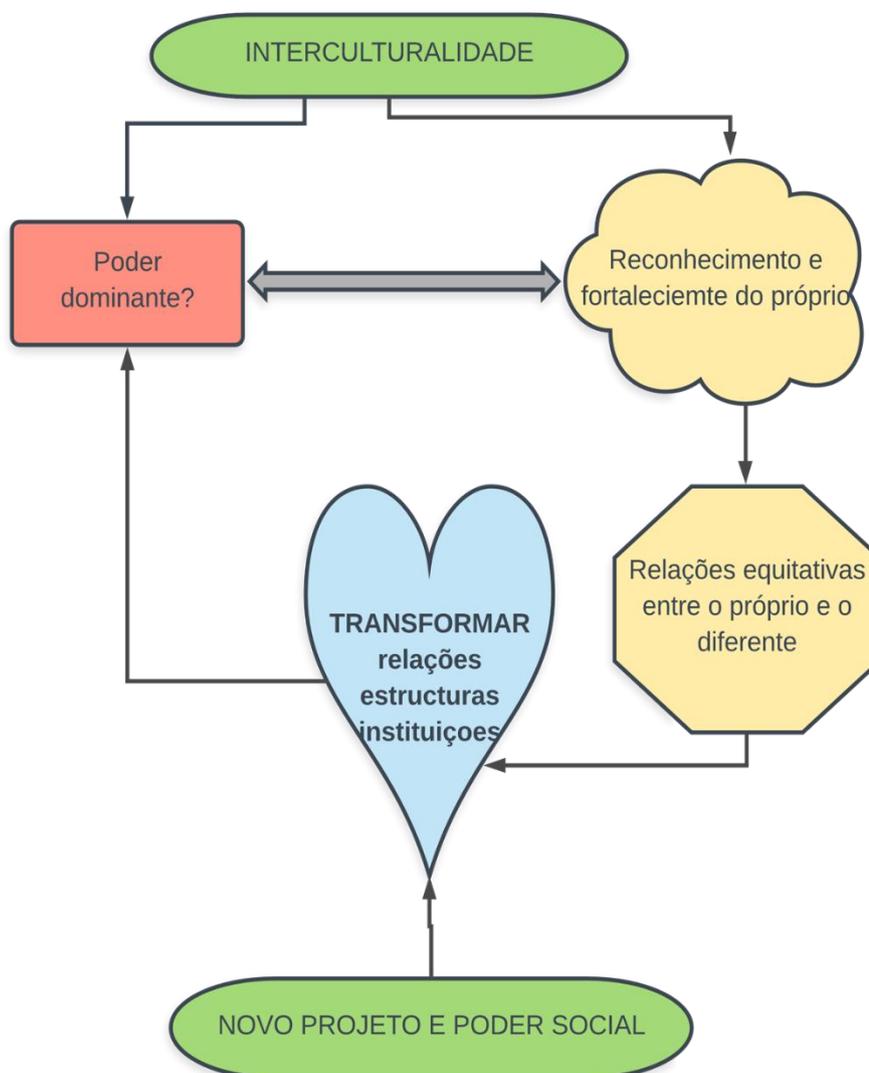
construído consideramos, no campo educativo que cultura é currículo, ambos termos compartilhem a mesma raiz, assim como coração e coragem. É aquela nossa proposta: seguir os caminhos dos corações, das culturas, da coragem, da educação. Não sem antes nos perguntar, como vamos percorrer esses caminhos? Como habitamo-nos? Por isso nosso interesse em reentender os currículos. Será possível coraçonar os currículos? Precisamos coragem, rejeitamos os dogmatismos e as descobertas absolutas, as identidades hegemônicas, a mesmidade.

No âmbito educativo, a interculturalidade crítica aponta e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política e de poder outras relações não verticais nem disciplinares fechadas. Uma configuração conceitual outra que não provenha das instituições hegemônicas fundamentadas nos legados eurocêntricos nem nas perspectivas da modernidade cujos centros de produção do conhecimento acadêmico encontra-se ao norte global.

Uma possível descolonização dos modos de ser, viver, poder, saber e educar só é possível tendo uma atitude decolonial perante os desafios e as adversidades. E isso é factível trilhando pelo caminho da interculturalidade crítica. Nesse sentido a interculturalidade é entendida como processo e projeto político e intelectual, que parte da noção de colonialidade do poder, do ser e do conhecimento, na visão de Catherine Walsh, a interculturalidade vem desde os movimentos sociais, que pensam desde legados não eurocêntricos, que tenham sua origem no Sul, virando a geopolítica do conhecimento dominante. Assim pensada a decolonialidade parte desde as violências raciais, sociais, epistemológicas para confrontá-las desde “o próprio” desde lógicas-outras e pensamentos-outras. Seu objetivo é a criação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e poder.

Os dois mapas apresentados a continuação oferecem uma parte do amadurecimento teórico da interculturalidade. Representam visualmente uma estrutura aberta ao processo contínuo, onde o objetivo não é uma sociedade ideal universal, senão o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, saber e ser. Sendo cientes que as relações de poder não desaparecem, mas podem ser transformadas e reconstruídas de outras maneiras, isso implica o reconhecimento e o fortalecimento dos grupos que foram historicamente subalternizados. A afirmação da diferença e as transformações das matrizes de poder exigem não ficar em posições fechadas que alguns autores têm

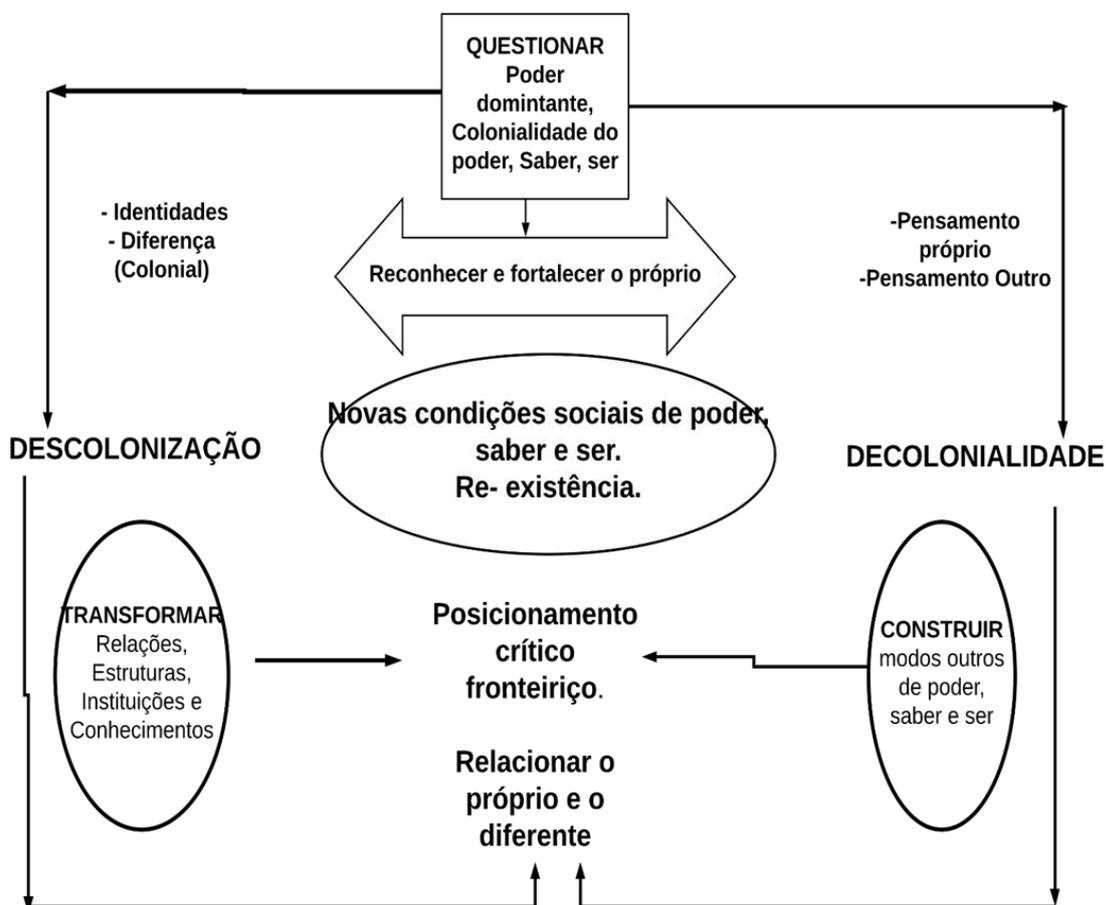
chamado de “fundamentalismos étnicos”, senão navegar estrategicamente em um posicionamento crítico fronteiriço.



Mapa # 1: *Elaboração baseada em: “Introducción, (Re)pensamiento Crítico y (de)Colonialidad.” En Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Pg 26.*

O pensamento fronteiriço como coloca Walter Mignolo e a tentativa desde a subalternidade, das fronteiras de fazer visíveis outras lógicas diferentes às eurocêntricas e dominantes, colocando em questão sua hegemonia única. Esse pensamento se preocupa com o pensamento dominante para infectá-lo com outras histórias e outros modos de pensar e mundos possíveis. Seu projeto é abrir em sentido epistemológico uma rota “casa afuera”. Por isso o pensamento fronteiriço faz parte do projeto de interculturalidade e

descolonização. Não cambia radicalmente a eurocentricidade, mas permite um novo relacionar entre os sujeitos e os conhecimentos, um pensamento crítico que não começa desde perspectivas euro-centralizadas, construídos pelas próprias pessoas, criando novas comunidades interpretativas, que nos ajudem a ver melhor e de outra maneira.



Mapa #2: Elaboração baseada em: “Introducción, (Re)pensamiento Crítico y (de)Colonialidad.” En Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Pg 28.

Desde esta perspectiva, no campo educativo, a interculturalidade crítica e a decolonialidade são um conjunto de processos, estratégias e ferramentas pedagógicas para renovar as práticas. Pensamos elas como possíveis caminhos para construir cenários no mundo da vida cotidiana que questionem continuamente a racialização, subalternização de pessoas e saberes. Uma práxis pedagógica crítica, como a que foi praticada por Paulo Freire, sempre desafiante às atuais conceptualizações hegemônicas

Assumi-la desde uma postura consciente é um caminho para novos horizontes da nossa travessia no campo da educação decolonial.

Currículos dançantes. Perspectivas rizomáticas.

Vinculando as propostas sobre as perspectivas da educação decolonial e a interculturalidade com as reflexões que nos ocorreram a partir da leitura de Vera Candau (2012a; 2012b), pudemos perceber diversas questões que são inerentes ao tipo de sociedade na qual estamos inseridos. Esse mesmo tipo de sociedade é produto de vários processos históricos, o que indica que o mesmo não surgiu na atualidade. No entanto, pode-se dizer que as sociedades atuais estão vivendo de forma mais evidente os conflitos e as tensões ocasionadas pela presença de diversas culturas em constante diálogo e articulação: não é mais possível conceber as sociedades e as culturas como se fossem homogêneas. É cada vez mais necessário compreender as diferenças entre os indivíduos que compõem as sociedades para que seja possível fornecer condições de vida mais igualitárias para todos. O fato é que fornecer as mesmas condições a todos é algo desafiador, e talvez uma utopia, Giddens chamaria uma utopia realista, mas não deixa de ser algo relevante nas buscas de cada um de nós e não deixa de ser, também, um dever dos governos que se definem como democráticos. O meio acadêmico, conforme exposto por Candau (2012b) no seguinte trecho, reflete os conflitos e as tensões de uma sociedade onde estão presentes diversas culturas em constante diálogo.

(...) Uma das características fundamentais deste possível campo de estudos constituído pelas questões multiculturais é exatamente o fato de estar atravessado pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos e a militância. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (CANDAU, 2012b, p.32-33).

A educação é, para nós, uma área de conhecimento e de atuação social que cumpre um papel fundamental nessa dinâmica. Podemos observar estas noções em Tomaz Tadeu da Silva (2013). Através da educação é possível não apenas proporcionar conscientização das pessoas, mas, além disso, questionar lógicas predeterminadas e aceitas socialmente, quando começamos a refletir sobre as relações de poder que ocorrem no campo social.

Esta reflexão é desenvolvida por Silva (2013), especialmente quando trata da relação saber/poder em uma perspectiva pós-estruturalista. Segundo o autor,

[para Foucault] o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2013, p. 120)

É evidente que as relações de poder muitas vezes não são de simples percepção, pois muitos de nós vivemos imersos nas lógicas predeterminadas socialmente, sem ter o hábito de questioná-las e pensar diferente. Ao sugerir "pensar diferente", é possível então pensar em condições de vida mais igualitárias a todos e todas, impulsionando as pessoas a reivindicar seus direitos. Essas questões são centrais na área do currículo.

Podemos situar o currículo como possibilidade de "pensar diferente", criticando e negando as lógicas predeterminadas socialmente. Não se trata aqui da simples crítica pela crítica, mas principalmente de perceber onde existem relações de poder assimétricas, e onde há indivíduos que se beneficiam dessas relações de poder. A educação, dentro dessa lógica de relações de poder assimétricas, refletiu historicamente o que Santos *et al.* (2012) identificam como o paradigma da "Modernidade":

Ordem, estabilidade, determinismo, simplificação, generalização e controle são traços que caracterizam o paradigma científico da Modernidade e são elementos presentes nos modelos que compartilham dessa lógica de funcionamento mecânico. A educação delineou o seu modelo segundo essa lógica (SANTOS *et al.*, 2012, p.232-233).

O currículo passa a ser, então, uma ferramenta de emancipação, se for concebido como algo aberto, que prevê um desenvolvimento livre dos indivíduos que o atravessarão. Esta ideia de currículo se aproxima da proposta desenvolvida por Santos (2012), de um paradigma estético para o currículo, tendo por base as noções de *aprendizagem inventiva* e *rizoma*. É nesse sentido que iremos, no decorrer deste trabalho, apresentar nossas experiências docentes com a arte, buscando entender nossas experiências a partir das noções de *aprendizagem inventiva* e de *rizoma*, apresentadas por Santos (2012). Apontamos essas noções como modelos a serem seguidos, considerando as nossas experiências como *devires rizomáticos*, no sentido de que estamos buscando alcançar tais noções, pensando em como elas podem colaborar para um currículo diferente, para um outro modelo de educação, não mais centrado no paradigma da "Modernidade", como apresentado por Santos *et al.* (2012).

A valorização da cultura dos estudantes é um ponto a ser destacado, o que é apresentado neste trabalho, com o objetivo de, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003)

Fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*. Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre *a cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano (...). Ao segundo termo corresponderiam *as [outras] culturas*, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39)

Reiteramos, assim, o quanto se faz necessária a valorização da cultura dos estudantes, articulando essa necessidade com a relação entre saber e poder apresentada por Silva (2013). Valorizando a cultura dos estudantes, estamos valorizando seus saberes e visões de mundo, podendo pensar também em relações de poder menos assimétricas entre professores e estudantes.

Podemos pensar também, indo além da valorização da cultura dos estudantes, na maneira como esperamos que eles se relacionem com o conhecimento no espaço escolar, como o currículo pode ser "algo aberto", prevendo um desenvolvimento livre dos indivíduos que o atravessarão, como afirmamos anteriormente.

Essas importantes colocações se relacionam bem com as discursivizações feitas pelos licenciandos bolsistas e os Praticantes que apresentamos nesta seção do trabalho:

O currículo se definiu como identidade! Através disso, conseguimos um trabalho pedagógico de excelência no que se refere a mais autonomia, empoderamento, não discriminação aos diferentes. O PIBID foi uma outra possibilidade de currículo. Foi o exercício de rompimento total com o currículo tradicional. Uma possibilidade real de outro currículo. (Licenciando Bolsista do Pibid)

A gente chegou no meio do ano pensando em dar continuidade ao trabalho e as turmas estavam os horários trocados. Disputas de currículo, a gente, tentando se encaixar. Mesmo com essas dificuldades, procuramos atender o maior número de turmas, e mesmo sem ter espaços para fazer as atividades, fazemos até no meio do pátio, isso só me deu mais certeza de querer trabalhar com a educação pública.

A disciplina de currículo teve uma forte repercussão na atuação no Pibid. Deu muitos benefícios para entender como funciona a teoria na prática. (licenciando Bolsista do Pibid)

El currículo, entiendo que es la construcción de un plan de trabajo desde los saberes académicos, priorizados de acuerdo a las necesidades de un grupo de estudiantes casi siempre rígido. Se enfoca en lo disciplinar. Se estructura desde los lineamientos curriculares, estándares de aprendizaje, la edad y el curso al cual se va a dirigir, se establece por periodos o semestres, dependiendo de la institución. Posterior a ello se hace mucho más específico ya sea por semana o

por clase. Parte del contexto y luego se establecen unidades didácticas.
(Praticante Bogotano)

Para mí el currículo se fundamenta en una base teórica que en dialogo con la práctica puede modificarse constantemente de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y que se va fortaleciendo en el proceso y reconstruyendo tanto con los intereses como con los objetivos que se tienen para el curso. (Praticante Bogotano)

As experiências relatadas sobre as concepções curriculares praticadas na iniciação à docência, vistas desde a óptica das nossas perspectivas, são excepcionalmente significativas para pensarmos o currículo de forma diferente. Um currículo intencionado de forma mais ampla, indicando as possibilidades que o estudante pode percorrer, e também os múltiplos conhecimentos que ele pode vir a desenvolver, considerando sempre a realidade do estudante, sua vida diária, valorizando assim identidades e culturas. Apresentaremos aqui uma proposta de currículo que atende a tais questionamentos.

Regina Marcia Santos (2012) propõe um paradigma diferente para o currículo. Um "paradigma estético" (SANTOS, 2012, p.251). A autora propõe esse paradigma através de uma abordagem deleuziana, considerando a arte como perspectiva. Ao desenvolver seus pensamentos nesta proposta de currículo, Santos (2012) utiliza alguns conceitos fundamentais da filosofia deleuziana. O conceito chave é, o *rizoma*, desenvolvendo também as noções de "linha e ponto, territorialização e desterritorialização, liso e estriado (trajetos nômades), planejamento e currículo rizomático, *devenir*" (SANTOS, 2012, p. 251).

Santos (2012) desenvolve sua proposta de um paradigma estético para o currículo a partir da noção da *aprendizagem inventiva*, e percebemos uma proximidade de ideias com Silva (2002), que, desenvolvendo noções de currículo a partir da filosofia de Nietzsche, estabelece uma argumentação em torno do ato de conhecer.

De um outro ângulo, entretanto, conhecer não é descobrir, revelar, adequar. Conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar. O conhecimento não existe num campo neutro, num campo livre de forças. Por isso, o conhecimento não está sempre ali (empirismo, positivismo) ou lá (metafísica, transcendentalismo): o conhecimento é posto, imposto - ali ou lá. Dar sentido, valorar - conhecer - são atividades que exigem, implicam a aplicação de forças. (...) Dizer 'é isso' não supõe a existência de um 'isso', mas a existência da capacidade, do poder, de dizer 'é isso' (SILVA, 2002, p.5)

A ideia de *aprendizagem inventiva* se opõe à ideia de aprendizagem como *reconhecimento*. A ideia de *reconhecimento* refere-se ao reconhecimento de formas já colocadas,

curriculares praticadas pelos licenciandos bolsistas e os/as praticantes, uma vez que ela é um exercício de potência de criação, de problematização. Como ela promove mudanças no sujeito que aprende, através de um processo de agenciamento feito por esse sujeito, implicando territorializações e desterritorializações, ela é significativa para o sujeito, no processo de formação da subjetividade.

Acolhemos aqui também o conceito fundamental dentro do paradigma estético para o currículo proposto por Santos (2012), o *rizoma*. Rizoma é um termo que Deleuze tomou emprestado da botânica. Ele representa uma rede de "caules e raízes que se espalham em qualquer direção" (SANTOS, 2012, p.278) e que cresce tendendo ao desconhecido, sem imposição de limites. Esse conceito é uma alternativa para conceber o conhecimento, no campo da cognição. Santos (2012) também afirma que o rizoma é constituído de anéis abertos em rede, espiral. "A imagem de anéis quebrados ou abertos expressa as conexões heterogêneas, linhas de fuga e encaixe, as linhas transversais, possíveis saltos" (SANTOS, 2012, p.278). O seguinte trecho reflete bem as ideias que estão associadas ao rizoma.

Rizoma é mapa em que acontecem enquadramentos e desenquadramentos, territorializações e desterritorializações, produção de decalques. Nessa epistemologia do rizoma compreendemos projetos educacionais como lugar de explorar meios por trajetos dinâmicos (SANTOS, 2012, p. 278).

Indo mais além com Santos (2012), percebemos que o rizoma é um mapa, e a cartografia é um de seus princípios. Durante o percurso dos sujeitos nesse mapa/rede de conhecimentos, experiências e aprendizagens, pode ser necessário desacelerar o movimento, ou mesmo parar o movimento, ao que a autora nomeia "dcalques" (p. 279). Essa parada no movimento ocorre para que o sujeito ajuste bem os conhecimentos, de forma que eles não se desatem (p. 279), ou seja, para que o sujeito consiga passar pelo mapa/rede de uma forma mais natural, sem se perder em meio a tantas possibilidades. Aqui estão presentes também as ideias de *liso* e *estriado*. Santos (2012) afirma que

O liso e o estriado são duas possibilidades de se fazer um percurso. Num caso, o espaço é liso, aberto, sem fronteiras, sem cânones de controle de tráfego e sem saídas previamente estabelecidas. Impõe decisões, ao longo do percurso, sobre como mover-se, onde parar. No outro, o espaço é estriado, fechado, medido. Uma viagem nômade e intensiva (o caso do liso), mesmo quando segue pistas rotineiras, não tem a função do caminho sedentário - já previamente marcado para aquele que vai 'viajar' (SANTOS, 2012, p. 281)

Ainda sobre o espaço liso e o estriado, Santos (2012) afirma

Podemos ocupar o espaço liso e o estriado. Podemos estriar o liso e alisar o estriado. No espaço liso, os pontos estão subordinados aos trajetos - 'é o trajeto que provoca a parada' - e mudanças de direção decorrem da natureza do percurso ou da variabilidade do alvo ou ponto a ser atingido. No espaço estriado os trajetos tendem a se subordinar aos pontos, vão de um ponto ao outro e assim se realizam as paradas (SANTOS, 2012, p.282)

Neste contexto, consideramos importante ressaltar que o objetivo é que o sujeito que aprende tenha autonomia, tendo por base uma visão crítica de lógicas pré-estabelecidas. Esta visão crítica remete a Silva (2002; 2013) quando comenta sobre genealogia e moral e quando comenta sobre as relações de poder. A genealogia implica procurar a origem do conhecimento em questão, seu caráter histórico e contingente, e não transcendental, o que remete às relações de poder (muitas vezes assimétricas) e à desigualdade entre as pessoas. Em nossas experiências educativas, percebemos que a prática docente, se for conduzida tendo por objetivo a autonomia dos estudantes, pode levar a resultados bastante significativos para os mesmos. É preciso não dar privilégio as lógicas puramente transmissivas de conhecimento, que refletem as relações de poder desiguais e colaboram para a reprodução de discursos, e, como Silva (2013) afirma, para a manutenção do status quo, de acordo com as teorias críticas do currículo. Observemos os contrastes, os dilemas e as disputas vivenciados nos seguintes depoimentos sobre as concepções curriculares dos praticantes:

Como lo mencioné anteriormente durante mi practica pedagógica tuve cierto grado de libertad gracias a la docente titular y por otra parte, gracias al poco seguimiento que se tiene en dicha institución pues las directivas realmente no hacen presencia de manera permanente, no solo se llevó a cabo entonces la enseñanza de lo que se pide por obligación, sino que se llevó a cabo un proceso más allá del modelo dado, se pensó en la de niños como tal y no como pequeños adultos. Se me permitió manejar la metodología que creí conveniente, el tiempo libremente y maneras de evaluar no tan cuantitativas como normalmente se hace sino más desde lo cualitativo. (Praticante Bogotano)

El currículo es aquello que implementa el ministerio de educación, un documento que orienta y hasta limita la labor docente, ya que proporciona todo lo que el estudiante debe saber en determinado grado, además no deja que el docente innove, todo está bajo parámetros, de cierta forma limitantes. (Practicante Bogotano)

El currículo era básicamente las órdenes dadas por un líder, que organiza lo que deben ver los estudiantes, los docentes nunca pueden modificar los temas, no tienen autonomía, es bastante limitada la participación del practicante, este es un auxiliar, pero nunca puede dar clases. (Practicante Bogotáno)

El currículo por lo general está establecido en todas las instituciones de educación. Como practicante muchas veces se debe seguir lo que el profesor acompañante de la práctica diga, el docente dice el tema propuesto en el currículo y es el practicante quien lo maneja como considere. Siento que es un currículo impuesto, creado para satisfacer necesidades o estándares mínimos de educación, pero este no deja por fuera la experiencia de alumnos y profesores. Evalúa cuantitativamente, forma para el trabajo, pero deja a un lado el compromiso político, social, afectivo de los estudiantes. (Practicante Bogotano)

Influencias da prática na trajetória profissional

O novo é sempre formador. E a trajetória que se inicia agora, totalmente desconhecida e assustadora será outra etapa da minha formação. Viverei ainda por cima, diversas outras etapas, nunca melhores que as outras, mas como disse anteriormente, apenas outras. Os encontros e reencontros que vivenciamos juntos, e que me formaram, jamais irão acontecer outra vez, e por isso, os levarei a todo momento em meu coração. Encontrarei outros caminhos e outras infâncias e, também, me formarei com elas, e almejo, estar aberta a tornar-se o tempo todo e permitir que os inúmeros outros sujeitos me ensinem a ser professora pesquisadora em meu cotidiano. A partir de agora se inicia um novo começo do qual não tenho certeza de nada. Continuarei pensando a figura do educador/a para ser aquele/a que colhe novos gestos e se dispõe a compartilhar com o outro, visões de mundo. E principalmente, ser aquele/a que se permite ao inesperado e com ele, investiga. Sempre com o outro, movimentando os pensamentos e possibilitando uma cabeça cheia de ideias fervendo para juntos provocar uma prática outra, proporcionando outras possibilidades de experiências

Meu processo formativo poderia ser completamente diferente se eu não tivesse ingressado na UNIRIO, feito parte do PIBID e conhecido o trabalho engajado das professoras pesquisadoras do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, com as quais pude conviver ao longo desses anos. Me manter aberta para conhecer novas propostas de educação me abriu possibilidades para conhecer práticas. Penso não em concluir este trabalho, mas convidar aos que leem a refletir sobre a importância de uma educação que investe no encontro com o outro, nos saberes construídos na escola, com crianças e professoras, sobre a potencialidade de um fazer docente que entende os estudantes como agentes ativos do processo de ensino aprendizagem, como legítimos outros e a formação como um incessante e coletivo processo de transformação, já que,

como nos provoca Paulo Freire, não nos formamos sozinhos. (Licenciando Bolsista, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta seção final da dissertação deve começar salientando o peso que a cultura escolar, como o grande contexto das práticas educativas, tem na construção e estabilização das representações sobre o ser professor/a. As vozes escutadas nos oferecem múltiplas perspectivas e confirmações. Por uma parte nos permitem admitir que, frequentemente, os desafios e os dilemas próprios do encontro com as hierarquias institucionais e as condições que regulam as práticas, são mais sobressalientes, as vezes inamovíveis no seu impacto sobre a formação docente, do que os desejos transformadores construídos e incorporados pelos futuros/as professores/ as no percurso da formação universitária. A escola, como instituição, apresenta uma resistência, aparentemente inquebrantável, das relações de poder instaladas que tem forte repercussão nas decisões e comportamentos dos/as professores/as em formação. Porém, é necessário salientar que pretender uma compreensão uniforme e absoluta das práticas educativas resulta impossível, visto que se trata de um âmbito complexo, atravessado por diferentes fenômenos que geram profundas contradições, dilemas e tensões que requerem uma coragem compreensiva e organizativa, claro, sem pretender homogeneizar cientificamente, isso para resgatar esferas do sentido da formação e da prática docente, que permanecem ainda resguardadas em suas dimensões: políticas, subjetivas, pessoais, cognitivas e profissionais.

É nesse sentido que, a pesar do impacto que a cultura institucional tem sobre as práticas educativas, e a construção das representações do ser professor/a, se manifesta uma característica que, em nosso modo de ver, é a capacidade de prosperar na adversidade, desafiando as narrativas e representações mais dominantes. Utilizamos o termo resiliência docente para descrever o recurso psicológico utilizado pelos professores/as em formação, não somente para encarar os obstáculos vivenciados na prática e lidar com as tensões sem abandonar a profissão ou reproduzir práticas mercantilizadas, senão como caminho para resolver essas tensões e conseguir desenvolver suas capacidades como professores/as.

Afirmamos que, as considerações produto de esta pesquisa, também são um fruto das nossas trajetórias formativas, das nossas seleções teóricas-metodológicas. Abrimos do

pressuposto que estamos entregando apenas uma interpretação possível dos fenômenos e os âmbitos que temos pesquisado. As escolhas são inteiramente relativas. Como é mencionado apresentamos as nossas perspectivas.

Nesse processo, um dos nossos interesses era indagar quais são os possíveis impactos que tem a práticas educativas na trajetória profissional dos licenciados. Para entender que papel desempenham essa práticas na configuração da identidade dos/as professores/as em formação. Encontramos que eles e elas reconhecem, a pesar dos dilemas, e as tensões, um enorme significado formativo e não veem na experiência uma aflição senão uma vivência fartamente afirmativa que contribui à construção e à singularização das suas identidades, assim como também a desenvolver resiliência para enfrentar suas insuficiências e encarar os desafios.

El impacto de la práctica en la trayectoria profesional considero que aporta consciencia sobre la realidad a que se va a enfrentar como profesional. En ocasiones es muy decepcionante debido a que restringe el actuar. Pero por otro lado es esperanzador ver que hay dichas dificultades que necesitan una intervención y desde las cuales se puede fortalecer la formación integral de los estudiantes. Considero que ha sido un impacto en preguntarse más por cómo se realiza la clase y que aspectos inciden y sobre todo como motivar, como interesar. En pocas palabras, mejorar uno para propiciar mejores espacios y pueda uno comprender, dar lugar y construir con los estudiantes, cosa que me es aún muy difícil de aprender, ya por herencia de los profesores que tuve. (Praticante Bogotana)

Pibid é uma possibilidade de eu ver assim como é ser professor na pratica, durante 5 anos só tive teoria e um pouquinho de pratica nos estágios obrigatórios, agora com o Pibid eu tive oportunidade de ver como é que é a vida de um professor, todo o sufoco que ele passa na escola pública. Sempre estive na escola pública como aluno, agora estou vivendo como professor, sentindo na pele. Antes de ir para o Pibid eu não queria seguir a carreira docente, eu queria ver alguma posição de recursos humanos ou trabalhar numa ONG. Agora eu penso em ser professor, fazer um concurso público, ser professor de normal, colégio estadual, normalista...antes não, acabei que peguei gosto pela docência. (Licenciando Bolsista do Pibid)

Nestes casos vemos, como a pratica se representa como um espaço valioso, no qual a dimensão empírica é o fator que possibilita a consolidação do ser professor/a. Constitui uma experiência vital para a trajetória profissional de formação docente. Esta leitura das representações da pratica docente, também nos permitiu assinalar que estas são construídas desde extremos binários. Nos estamos referindo aos dilemas percebidos

desde a leitura de Giddens, esses dilemas, em nosso modo de ver estabelecem relações na interação dos atores da prática, elas combinam formas de ser, de conhecimento, de poder que determinam as formas de representar as vivências na escola e na universidade.

No momento de tentar compreender os impactos da prática observamos que muitos/as professores/as em formação concebem o ser professor/as como um *facilitador*, *um orientador*, *um transmissor* de conhecimentos, *aquele que permite* que os estudantes basicamente adquiram conteúdos, uma guia do ensino. Consideramos que essas maneiras de entender o ser professor são simplistas e obsoletas dado que desconhecem o papel político do educador e trivializam seu ofício. Inclusive reduzem o papel do estudante à aquele que não tem a “luz”, o conhecimento. Uma visão fortemente subalternizada da educação.

Ser profesor es quien enseña, orienta a los alumnos en el área específica, para que adquieran ciertos conocimientos de manera didáctica, pedagógica y social. (Praticante Bogotano)

Un guía que acompaña los procesos formativos de las personas, procurando llevar a los estudiantes hacia el pensamiento crítico. (Praticante Bogotano)

Ser professor é auxiliar na formação profissional e cidadã de alunas e alunos (Licenciando Bolsista do Pibid)

Frente a essas visões, reducionistas da imagem e autoimagem dos professores em formação, consideramos preciso realçar o papel que desempenha o/a educador/a como um intelectual que indaga na cultura e nos saberes para não ser um simples dinamizador de processos pensados por outros. Como se existisse uma incapacidade intelectual, um pensamento gregário que converte o educador numa espécie de operário que somente aplica e constata a eficácia da sua intervenção desde os conteúdos curriculares.

Atualmente testemunhamos e compomos uma linha de montagem das subjetividades serializadas. A produção da subjetividade pelo capitalismo é normalizada em torno de imagens e linguagens únicas, como se máquinas enormes e invisíveis controlassem tudo, e as pessoas fossem reduzidas a ser mais nada que engrenagens girando ao ritmo do mercado. É um fenômeno que Felix Guattari e Sueli Rolnik descrevem como “processos de subjetivação na linha de montagem no capitalismo mundial integrado”(Guattari, Rolnik 2013). Uma imensa ordem capitalística que “produz

os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala” (Guattari, 2013, pg 51) esses modos de ser muitas vezes esvaziam de significado qualquer singularidade possível.

Mas, essas tentativas de controle social se encontram com seus contrapontos quando vivenciamos o surgimento de narrativas outras no contexto da iniciação à docência. Isso é palpável nas vozes dos/as praticantes quando relatam a presença de agenciamentos de singularização da subjetividade, práticas interculturais não hegemônicas que podem ser consideradas como tentativas de produzir modos de ser originais e singulares. Esses processos de singularização, na perspectiva de Guattari e Rolnik são conhecidos como “revoluções moleculares” (Guattari, Rolnik, 2013) . O que caracteriza esses processos é sua propriedade automodelativa e autônoma que frustra a interiorização dos valores capitalísticos, se desprendendo dos seus mecanismos de regulação para firmar outras visões e reaproximações da criatividade nas práticas educativas, particularmente nos modos de ser professor/a. O que nos chama a atenção nesses processos emergentes são dois elementos, primeiro é que eles supõem critérios horizontais de mutualidade e correlação como o outro. E em segundo lugar que os processos de singularização muitas vezes não tem uma resposta normalizadora, pelo contrário são direcionados para mudanças e expansões das perspectivas. Passando a ser fatores decisivos na consolidação e na integração ativa desses rasgos singulares às subjetividades dos/as professores/as em formação.

Para acolher as representações que temos proposto nesta pesquisa e viabilizar potenciais transformações, se faz oportuno compreender a orientação de Enrique Dussel:

O outro, como outro livre e que exige justiça, instaura uma história imprevisível. O outro como mistério é o para onde, o mais além de meu mundo, que o movimento dialético não pretenderá compreender como totalidade totalizada, uma vez que, por sua estrutura finita, sabe que jamais conseguirá. A totalidade, como o visto feito sistema, opõe-se a infinitização (infinicion) de um movimento dialético histórico que se abre para ouvir a palavra do outro, que se revela a partir de uma exterioridade insondável e imprevisível. (DUSSEL, 1986, p.187.).

Sentimos que essa colocação exerce um papel medular tanto nas práticas de iniciação à docência quanto na valorização que os professores em formação constroem das mesmas, porquanto que adotar as práticas como lugares que comprometem um relacionamento como o outro, mediado pelo poder e o saber, supõe ou deveria supor critérios de horizontalidade, apreço mutuo e desprendimento dos mecanismos de

regulação hegemônicas para que emergjam outros sentidos, outros significados e produção de saberes desde a vivência.

Esses anteriores elementos se relacionam com as perspectivas decoloniais que vinculam as práticas educativas interculturais como ações afirmativas para transformar a relações entre pessoas e as instituições escolares. Mas construir essa interculturalidade exige comprometimento e ação, implica escavar nas fronteiras dos poderes estabelecidos para expandir as perspectivas, virar o olhar para outras interpretações, inclusive afirmar o silenciado, o reprimido, o subalternizado. Por esse motivo buscamos entender as representações do ser professor/a, consideramos que no seu esclarecimento se fazem possíveis as transformações desejadas. Mesmo sendo estas de caráter local e molecular, tomam a forma de belíssimas brechas que fissuram não somente as práticas e as representações hegemônicas senão que estalam faíscas de vida quando ela é ameaçada pelos ataques à educação. Uma coordenadora de práticas no Pibid afirma:

A nossa presença, a nossa participação foi muito importante. Eu estou coordenando o Pibid desde 2011. Pensar o Pibid como um baú de possibilidades ofereceu múltiplas opções para os estudantes se projetarem. Mas neste momento está todo mundo sem saber o que fazer, o Pibid, infelizmente pode acabar. Pretendemos continuar com a mesma participação porque sabemos que o programa tem uma metodologia de integração única. As experiências vivenciadas no cotidiano, a intervenção é inestimável. Eu acredito nisso. No teatro do oprimido, no cinema, nas brechas que se abrem na escola e deixam a gente entrar, então, no sentido de ser uma política de emancipação social o projeto mais significativo é o Pibid. (Depoimento de uma Coordenadora do Pibid)

A expansão das perspectivas aqui é qualitativa, se mudam os paradigmas, se criam aprendizagens cooperativas, os professores aprendem com os estudantes, se atualizam, trocam saberes. Vemos como eles e elas pluralizam, posicionando seu sentir e seu pensar na atuação. É outra relação da vida humana, outro espaço, uma heterotopia. Nós interpretamos aqui uma transição de práticas educativas fortemente bancárias e institucionalizadas para formas outras de criar educação com efeito coletivo. Justamente por isso salientamos a importância que tem a cultura escolar re- construída e ressignificada nesses cenários. Ao final se não houvessem pretensões transformadoras como é que seria possível praticar uma educação outra?

Sabemos que a educação atual uniformiza, homogeneiza, serializa, que a cultura institucional tem determinado em boa parte o comportamento dos/as professores/as praticantes mas, com a leitura e as análises feitas nesta dissertação também temos constatado como este importante espaço de formação se estrutura de maneira oscilante entre práticas e visões de um lado hegemônicas e do outro singulares e independentes, por esse motivo não escutamos as vozes unicamente como um lugar de estabilização dos imaginários e das representações, senão como um cenário de tensões, desencontros, dilemas que são necessários para a emergência de outras perspectivas.

Sabemos que as práticas educativas são espaços outros, heterotopias de tensões-relações, encontros-divergências, fraqueza-entusiasmo, impossibilidade – criação. Elementos que vivificam as ações e empoderam a convicção que é possível resgatar outros horizontes do sentido na formação de professores que permitam abrir a compreensão das suas múltiplas dimensões e estimular a diversidade e o pluralismo como quesitos no entendimento das dinâmicas da prática profissional. Cabe marcar o fechamento desta dissertação com o ritmo da voz dos futuros professores, voz que nos preenche o caminho do coração e da esperança para confiar na força vital criadora da educação:

O novo é sempre formador. E a trajetória que se inicia agora, totalmente desconhecida e assustadora será outra etapa da minha formação. Viverei ainda por cima, diversas outras etapas, nunca melhores que as outras, mas como disse anteriormente, apenas outras. Os encontros e reencontros que vivenciamos juntos, e que me formaram, jamais irão acontecer outra vez, e por isso, os levarei a todo momento em meu coração. Encontrarei outros caminhos e outras infâncias e, também, me formarei com elas, e almejo, estar aberta a tornar-se o tempo todo e permitir que os inúmeros outros sujeitos me ensinem a ser professora pesquisadora em meu cotidiano. A partir de agora se inicia um novo começo do qual não tenho certeza de nada. Continuarei pensando a figura do educador/a para ser aquele/a que colhe novos gestos e se dispõe a compartilhar com o outro, visões de mundo. E principalmente, ser aquele/a que se permite ao inesperado e com ele, investiga. Sempre com o outro, movimentando os pensamentos e possibilitando uma cabeça cheia de ideias fervendo para juntos provocar uma prática outra, proporcionando outras possibilidades de experiências. (Licencianda bolsista do Pibid)

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gary. HERR, Kathryn. **O docente pesquisador: a investigação - ação como uma forma válida de geração de conhecimentos.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – pág. 4-24 (fev - mai 2016).

ANDRADE, Marcelo. **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações.** Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com Pós-Graduandos.** 2ª Ed- Rio de Janeiro: Forma & ação, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: entre saberes, sujeitos e práticas.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012. Trabalhos apresentados no XVI ENDIPE, Campinas: Junqueira&Marin, 2012a. p.21-33.

CANDAU, Vera Maria (org). **Didática crítica intercultural: aproximações –** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.23, p.36-61, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais-Uma versão latinoamericana.** Online, Belo Horizonte, 2010.

FALS BORDA, O. **Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación acción participativa.** Bogotá: Cinep, 1991.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. **Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Educação e Pesquisa, v. 38, n. 03, 2012, p. 683-694.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**, Revista Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013

FILHO, Kleber. TETI, Marcela. **A Cartografia como método para as ciências humanas e sociais. Em: Periódicos Eletrônicos de Psicologia**, Revista Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Reformas Curriculares: Como desconstruir a subalternidade?**. GT 13, ANPEd, Educação Fundamental, em 18 de outubro de 2010, Revista Teias 2015.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: LiberLivro, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro. (2002).

GUATARRI, Felix. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lucia de Oliveira e Lúcia Leão. Ed. 34. Rio de Janeiro, 1992.

GUATARRI, Felix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Ed Vozes. Petrópolis, RJ, 2013.

HABEGGER, Sabina. MANCILA. Iulia. **El poder de la cartografía social en prácticas contra hegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio**. [S.l.]:[s.n.],2006. *Em: <http://www.scribd.com/doc/162754996/Habegger-El-poder-de-la-Cartografia-Social-en-las-practicas-contrahegemonicas-o-La-Cartografia-Social-como-estrategia-para-diagnosticar-nuestro-territ>* (Consultado em janeiro 2018)

HALL, Stuart. **Sin garantías. Trayectorias en estudios Culturales** Editorial: Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador (2010)

Stuart Hall (ed.), **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Sage Publications, Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas, 1997.

JODELET, Denise. **La representación social: Fenómenos, conceptos y teorías**. Psicología Social 2 pensamiento y vida social (p.469-493). Barcelona, Spain: Ediciones Paidós (1986)

MIRANDA, Claudia & CAVALCANTI, Elizabeth C. **Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MIRANDA, Cláudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003**. Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.

NÓVOA, Antonio. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. Em: Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-21

PEREZ, Carmen Lucia Vidal; SILVESTRI, Monica. **As teorias em movimento e a conversa como metodologia na formação de professoras**. In: Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2 N. 3 – pág. 48-62 (out - jan 2016): 2016.

PASSOS, Eduardo, **A cartografia como método de pesquisa intervenção**. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre, Sulina 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Pág. 73. Edições Amedina: 2009

ROCKWELL, E. e EZPELETA, J. La escuela: relato de un proceso de construcción teórica.(On-line)
https://www.researchgate.net/publication/321055088_LA_ESCUELA_RELATO_DE_UN_PROCESO_DE_CONSTRUCCION_TEORICA (1983)

SALAZAR, Maria Cristina. **La Investigación Acción Participativa.: inícios y desarrollos**. Bogotá: Magistério, 1997.

SANTOS, Regina Marcia. **Um paradigma estético para o currículo**. In: SANTOS, Regina Marcia (org). Música cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2012 – 2 edição. p. 251-292.

SANTOS, Regina Marcia; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. **Pensar música, cultura e educação hoje.** In: SANTOS, Regina Marcia (org). **Música cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical.** Porto Alegre: Sulina, 2012 – 2 edição. p. 229-250.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Dr. Nietzsche, curriculista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze.** In: MOREIRA, Antonio, MACEDO, Elizabeth F.(Orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades,** Porto: Porto editora, 2002. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1299570907599.PDF> (Acesso em dezembro 2017.)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do Currículo** – 3ed. – 4 Reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural.** In: **Construyendo Interculturalidad Crítica.** Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2010.

WALSH, Catherine. Editora: **“Introducción, (Re)pensamiento Crítico y (de)Colonialidad.”** En **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** *Universidad Andina Simón Bolívar.* (2005)

WALSH, Catherine.(2009) **“Interculturalidad crítica y educación intercultural.”** ponencia (2009)