



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA VERENA FREITAS PAIM

**ATOS DE CURRÍCULO E RE-EXISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E
FORMATIVAS: UM OLHAR CRÍTICO-HERMENÊUTICO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATUAÇÃO**

Salvador

2013

ANA VERENA FREITAS PAIM

**ATOS DE CURRÍCULO E RE-EXISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E
FORMATIVAS: UM OLHAR CRÍTICO-HERMENÊUTICO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Paim, Ana Verena Freitas.

Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas : um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação / Ana Verena Freitas Paim. – 2013.

254 f.

Orientador: Prof. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Currículos. 2. Professores de física – Formação. 3. Epistemologia. 4. Prática de ensino. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 – 23. ed.

ANA VERENA FREITAS PAIM

**ATOS DE CURRÍCULO E RE-EXISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E
FORMATIVAS: UM OLHAR CRÍTICO-HERMENÊUTICO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATUAÇÃO**

Termo de aprovação como requisito para conclusão do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
Tese aprovada em 24 de abril de 2013 pela seguinte banca examinadora.

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII – França
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. André Luiz Brito Nascimento – UEFS
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes – UNEB
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento – UFRB
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Professor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Campus de Cruz das Almas

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi – UFBA
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^a. Dr^a. Isaura Santana Fontes – UNEB
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Professora do Departamento de Educação, Campus XI da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a. Dr^a. Roseli Gomes de Sá – UFBA
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador

2013

A Deus, porque Dele e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois a Ele eternamente (Ro 11.36).

Aos professores-estudantes que com determinação, maturidade, “espírito de corpo” e consciência política souberam *re-existir*.

À minha filha Branca Antonelli pela luz que sempre emana preenchendo meu ser com a vontade de viver. Te amo meu amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Jeová Jireh que me fortaleceu o suficiente para fazer a seleção do doutorado, que me carregou em seus braços ao longo desses anos nos momentos mais difíceis e me animava a cada manhã para prosseguir em meio às intempéries da vida cotidiana. A Ti Senhor, minha gratidão e louvor. Honras sejam dadas a Ti por tudo o que fizestes para que eu conseguisse produzir este escrito.

A minha filha amada, Branca Antonelli, razão de minha existência terrena, por sua companhia, afagos nos momentos difíceis e ainda que na sua tenra idade, me escutava sensivelmente;

Aos meus pais Raimundo e Antoniêta pelo investimento que fizeram em minha formação escolar, muitas vezes abdicando de si em meu favor. Sem a doação de vocês não teria chegado até aqui. Obrigado!

Aos meus irmãos Emerson e Geovana e minha cunhada Kelliny, pelo apoio e por serem sempre respondentes às minhas necessidades práticas da vida;

Ao meu orientador, professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo pelo acolhimento no FORMACCE; pelas palavras de crédito e incentivo a seguir avançando nos estudos sobre currículo e formação;

À Prof^a Anaci Bispo Paim, estimada tia, pelo exemplo profissional, pelos incentivos que sempre me deste e pela crença no meu crescimento profissional.

À Prof^a Maria de Lourdes Carvalho Borges Cerqueira pelo convite para atuar no curso de Licenciatura em Física, sem o que, o objeto de pesquisa não teria surgido para mim;

Aos colegas professores-formadores que atuaram no Programa de Formação para Professores (5^a a 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial no Curso de Licenciatura em Física, pela convivência formativa e a colaboração com o processo de pesquisa.

Aos professores-estudantes por me inspirarem e provocarem reflexões mais amplas sobre o campo do currículo e da formação;

À minha amiga Maria Cláudia Silva do Carmo pela sua fiel amizade, sua confiança em partilharmos projetos em conjunto e pelo seu apoio em toda essa itinerância formativa.

Às minhas colegas de doutorado, hoje, amigas: Alba, Ednalma, Idalina, pelos momentos compartilhados, as conversas-desabafos carregadas de confiança.

Aos professores Dr. Álamo Pimentel e Dante Galeffi pelas escutas e narrativas que me ajudaram a melhor compreender o objeto de pesquisa e sua complexidade.

Aos colegas amigos Omar e José Teixeira (Zelão) pelos diálogos profícuos e os incentivos nos momentos difíceis de escrita.

À minha discipuladora, vizinha, amiga e irmã em Cristo, D. Marlene, por me conduzir nos caminhos do único e poderoso Deus. Pelos confortos espirituais nos momentos mais difíceis que vivi. Obrigada! Que Deus te abençoe e recompense grandiosamente.

À minha ex-aluna e vizinha Daiany pelo apoio nas longas e complexas transcrições das narrativas e no auxílio com as atividades escolares de Branca;

Ao Pr. João Batista da Silva e irmãos(ãs) da Igreja Batista Missionária Internacional pelo apoio e as orações para que obtivesse êxito nesse propósito;

Aos colegas da Área de Prática de Ensino, da Sub-Área de Didática e ao Departamento de Educação pelo apoio irrestrito à minha qualificação profissional.

À Universidade Estadual de Feira de Santana pelo suporte logístico o qual em muito colaborou para que me mantivesse nessa caminhada.

“Aqui, o Físico não chora, mas o Licenciado chora”.

Lícia

“As ontologias são também capazes de formar”.

Roberto S. Macedo

RESUMO

Este é um trabalho de tese que teve como objeto de pesquisa as re-existências dos professores-estudantes como atos de currículo do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5ª à 8ª séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial, desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana. Investigar como as re-existências epistemológicas e formativas, enquanto atos de currículo se manifestaram neste Curso constituiu-se, portanto, no problema de pesquisa que norteou esta investigação. A pesquisa teve como objetivo maior compreender as re-existências epistemológicas e formativas desses professores-estudantes aos atos de currículo constitutivos do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores. Para tanto, optei pela abordagem de pesquisa qualitativa a partir do viés teórico-metodológico da etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica, pelos princípios que apresenta, pela pertinência ao tipo de estudo realizado e aos seus propósitos. Dado o caráter idiográfico do contexto e dos sujeitos pesquisados escolhi desenvolver um estudo de caso de tipo etnográfico. No trabalho de campo fiz uso de dispositivos de recolha de informações que permitiram a “escuta sensível” (BARBIER,1990) dos sujeitos e a revelação do fenômeno através de suas narrativas, a saber: a “entre-vista” aberta, o questionário com perguntas semi-abertas, o grupo focal, cartas formativas, análise documental e “narrativas catárticas” (PAIM,2013). O estudo do fenômeno da re-existência como atos de currículo no âmbito da formação revelou o poder dos sujeitos em seus processos formativos de autorizar-se e instituírem-se como atores sociopedagógicos, assim como me remeteu a um exercício reflexivo sobre os atos de currículo e suas implicações na formação. As re-existências dos professores-estudantes aos atos de currículo confirmaram, portanto, a inseparabilidade do Ser e sua existência no processo formativo, bem como a responsabilidade dos atos de currículo na formação, algo que pouco tem sido pensado quando se discute esse fenômeno, daí a relevância desse estudo.

Palavras-chave: Atos de currículo. Re-existência. Formação de professores.

ABSTRACT

This is a thesis paper which had as its research objective the re-existence of learner teachers as curriculum acts in the Physics Graduation Course from the Teacher Development Program (5th to 8th grades/High School) - Classroom Learning Modality, created at the State University in Feira de Santana. Investigating how the epistemological and formative re-existences, while curriculum acts arose in this Course resulted, thus, in a research object which led to this investigation. The research major objective was to understand the epistemological and formative re-existences of such learner teachers to the Curriculum Acts of the Physics Graduation Course as part of the Teacher Development Program. So, I chose the qualitative research approach from a theoretical methodological bias of multi-referential and critical ethnology research of phenomenological inspiration, for the principles it represents, for the importance of the study and its purposes. Given its context idiographic characteristic and the subjects under investigation, I decided to carry out an ethnographical case study. In the field study, devices for collecting information were adopted which made the "sensitive hearing" (BARBIER, 1990) on the subjects possible as well as the revealing of the phenomenon through their narratives, which are: the open interview, questionnaire with semi-open questions, the focus group, formative letters, document analysis and "cathartic narratives" (PAIM, 2013). The study of the re-existence phenomenon as curriculum acts about professional development revealed the power of the subjects in their formative process to regard and to refer to themselves as social pedagogical actors. It also reminded me of a reflection exercise about curriculum acts and their implications on development. The re-existence of learner teachers to the curriculum acts confirmed, therefore, the inseparability of the Person and his existence in the formative process, as well as the responsibility of curriculum acts for the development, which has not been widely considered when this phenomenon is discussed, that explains the importance of this study.

Key-words: curriculum acts; re-existence; teacher development.

SUMÁRIO

Puxando “linhas”, escolhendo retalhos: o início da tessitura	13
CAPÍTULO 1 VERSOS E REVERSOS DA POEMÁTICA DA PESQUISA E DO SER PESQUISADORA	21
1.1 Grifos que compõem o objeto da pesquisa	22
1.2 <i>Etnografando</i> as narrativas dos sujeitos. A busca por significados na elaboração de uma descrição densa e minuciosa do objeto	44
1.3 Desconstruindo edifícios iluministas. Erguendo novas bases para seguir pensando a complexidade do ato de pesquisar. A experiência em campo	54
1.4 Acionando os dispositivos em campo: uma ecoformação em processo	62
CAPÍTULO 2 ATOS DE CURRÍCULO, RE-EXISTÊNCIAS E RELAÇÃO COM O SABER	73
2.1 Saber, conhecimento, saber científico: notas introdutórias para a compreensão da relação com o saber	73
2.2 <i>O saber em Física e os atos de currículo dos professores-formadores: ponte para uma construção da relação com o saber</i>	99
2.3 Os saberes produzidos/praticados na universidade e os saberes produzidos/praticados pelos professores-estudantes na prática docente cotidiana.	113

CAPÍTULO 3 GOSTAMOS DE “PATÊ”, MAS NÃO SOMOS “GANSOS”. ETNOMÉTODOS E RE-EXISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E FORMATIVAS	131
3.1 Nos traços da proposta curricular, a <i>re-existência</i>. A gênese compreensivo-interpretativa	132
3.2 Re-existência: para além de um conceito generativo um potente <i>ato de currículo</i> no contexto da formação em Física	146
3.3 Re-existências epistemológica e formativa: os <i>atos de currículo</i> “falam” por si	161
3.4 Re-existências e etnométodos dos professores-estudantes aos <i>atos de currículo</i> no âmbito do curso	175
CAPÍTULO 4 “OS SALTIMBANCOS INVADEM A ACADEMIA.” RE-EXISTÊNCIAS E RESSONÂNCIAS “ALERQUÍNICAS” SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO	208
Remates provisórios: linhas que se abrem a novas interrogantes	224
REFERÊNCIAS	229
ANEXOS	239

Puxando “linhas”, escolhendo “retalhos”: o início da tessitura.

Sin embargo la formación está en acto, queda pensarla.
Bernard Honoré

O trabalho de pesquisa que se corporifica sob a forma desta tese tem sua gênese no Programa de Formação para Professores (5^a à 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial instituído pelo Governo Estadual da Bahia através do Decreto nº 8.523, de 14 de maio de 2003 implementado em âmbito estadual através da chancela do Instituto Anísio Teixeira – IAT em parceria com as Universidades públicas do Estado da Bahia.

A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS ainda em 2003 firma convênio com o Governo do Estado da Bahia através da Secretaria de Educação visando, pois o desenvolvimento do Programa de Formação para Professores na modalidade presencial, semipresencial e à distância. A princípio, os cursos oferecidos foram Licenciatura em Letras, Matemática, Química, Ciências Biológicas, História e Geografia. Estes cursos teriam duração de 03 anos e beneficiariam aproximadamente 150 municípios em uma primeira etapa. No ano de 2005, incorpora-se ao Programa o Curso de Licenciatura em Física que se constitui o *locus* desta pesquisa.

Atuo entre 2004 e 2006 no referido Programa com a disciplina Didática nos Cursos de Licenciatura em Geografia, Física, Ciências Biológicas e Matemática. Em 2008 volto a atuar no Curso de Licenciatura em Física assumindo um trabalho de orientação aos professores-estudantes na elaboração do Projeto de Estágio, na construção do Memorial e do Portfólio que se constituíam em atividades desse componente curricular. Neste período, escuto dos professores-estudantes do Curso de Licenciatura em Física, variadas narrativas que traduziam graus consensuais de insatisfação com a formação e os processos nela vividos, dentre os quais, muitos deles chegavam a me fazer questionar sobre o que significa mesmo formação.

Na convivência com os professores-estudantes¹ tive a oportunidade de adentrar no movimento formativo desses sujeitos e das experiências por eles vivenciadas no universo do curso em que eles estavam realizando através do estudo e debate de questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, às questões pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, por que ensinar, como avaliar), que envolvem o fazer docente provocadas pelo trabalho nas disciplinas que ministrava. Com isso, fui me apropriando de conteúdos integrantes das narrativas destes professores-estudantes em torno da formação, dos *atos de currículo* e de suas relações com outros sujeitos envolvidos nesse processo que foram instigando-me a buscar elementos para compreendê-las.

Muitos professores-estudantes expressavam insatisfação quanto à formação, aos conteúdos específicos da área que estudavam, à metodologia de ensino dos formadores, entre outros aspectos relacionados ao processo formativo. Teciam críticas severas às práticas de formação e externavam seus descontentamentos em situações de estudo e discussão sobre as questões didático-formativas travadas no âmbito das disciplinas que eu ministrava, à época. Assim, eles expressavam:

“A Física que estão nos ensinando aqui em nada nos serve na nossa sala de aula”.

“Eu vim fazer o curso na esperança de aprender a ensinar melhor os meus alunos, mas estou aprendendo com os meus professores o que não devo seguir”.

Em face disso, fui percebendo que havia uma espécie de fosso entre o sentido da formação para esses professores-estudantes e as proposições formativas advindas das práticas de seus formadores que até então, não conseguia nominar nem descrever.

Ampliando leituras e estudos no campo do currículo e da formação revisito as teorias críticas de currículo e vou tentando encontrar subsídios que me ajudassem a compreender o sentido das narrativas desses sujeitos no

¹ Corresponde ao coletivo de professores da rede pública de Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) e Ensino Médio que estão nos cursos de Licenciatura na condição de estudantes. Usarei ao longo do texto a expressão *professores-estudantes* por acreditar que eles não eram *a-lunos* (expressão equivocadamente traduzida como sem luz/conhecimento) e sim, *estudantes* (pessoa(s) que estuda(m), que se dedica(m) à obtenção do conhecimento).

tocante à formação e ao currículo e vou construindo hipótese em torno da nulidade do currículo que logo é refutada pela aproximação com o conceito de resistência em Henry Giroux, posteriormente ampliado pela noção de *re-existência* do filósofo francês Alain Badiou, que tive acesso através da leitura da obra *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica* de autoria de Macedo (2007). Consequente a este movimento heurístico em torno da gênese da problemática vou me acercando de outros conceitos fecundos que vão abrindo horizontes interpretativos sobre o visto, o vivido e o sentido. *Atos de currículo* é um destes conceitos o qual vou incorporando às minhas reflexões a partir de leituras de obras de Macedo (2011) e que, juntamente com as produções sobre formação numa perspectiva crítico-experiencial de inspirações filosóficas existencialistas vou construindo concepções outras sobre currículo e formação que ora rompem ora ampliam as concepções por mim já conhecidas. É na tessitura dessas experiências acadêmicas, formacionais e práticas que vou conseguindo organizar meu pensamento sobre a formação no contexto desses cursos e dando-lhe forma através de um projeto de pesquisa que intitulei *Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação* cujo propósito é *investigar como as re-existências epistemológicas e formativas, enquanto atos de currículo, se manifestam no Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5ª à 8ª séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial, desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana.*

Portanto, as *re-existências como atos de currículo* no contexto do Curso de Licenciatura em Física do referido Programa é o *objeto desse estudo* que tem como objetivo geral *compreender as re-existências epistemológicas e formativas dos professores-estudantes como atos de currículo constitutivos do curso investigado.*

Embora a problemática em torno do currículo e da formação aqui sinalizada emergisse tanto no curso de Licenciatura em Matemática como no de Física optei por focar o trabalho de pesquisa neste último porque os professores-estudantes de Matemática já haviam sido diplomados e retornado aos seus municípios de origem, enquanto os de Física ainda permaneceriam um bom período na Universidade.

Traço então, objetivos específicos que acredito ajudariam não apenas a delimitar mais o estudo, como conduzir o trabalho de investigação em campo, quando chegado o momento, além de favorecer a compreensão da problemática investigada. A partir da investigação realizada intenciono, pois, caracterizar as formas de *re-existência* emergentes nos *atos de currículo* do curso em evidência; verificar os possíveis motivos de *re-existências* epistemológicas e formativas, enquanto *atos de currículo*, dos professores-estudantes propostos no Curso de Licenciatura em Física; identificar que *etnométodos* os professores-estudantes constroem para evidenciar as *re-existências* como *atos de currículo* de seu curso; analisar as relações entre o currículo formal instituído e os *atos de currículo* instituintes desses cursos.

Assim, o desejo de investigar *atos de currículo* e *re-existência* advém das itinerâncias pelo Programa de Formação para Professores e das experiências formativas vividas no interior do curso de Licenciatura em Física, especificamente. Não há como dizer que de minha parte não haja uma implicação com o objeto desta pesquisa e seu cenário por ser uma professora formadora nele atuante e em função disto ter vivido com os professores-estudantes etapas de sua formação altamente críticas e ao mesmo tempo extremamente formativas que me sensibilizava a sair de minha “zona de conforto” e entrar no universo socioexistencial desses sujeitos, bem como na dinâmica dos processos institucionais de formação, para ao menos deixar senão uma contribuição, mas uma provocação ao exercício da crítica posto ser esta *o dispositivo e a mediação mais potente para a desnaturalização das coisas, para a descoisificação do que é visto como normal.* (MACEDO, 2011, p.80)

Muitas vezes como formadores de professores que somos nos acostumamos a realizar tantas atividades concernentes aos processos de formação que viciamos o nosso olhar e, porque não dizer nosso fazer também, e não nos damos conta, não nos surpreendemos nem nos perplexamos com os nossos atos e os atos cotidianos da instituição em que todo esse acontecer se processa. E assim não rompemos, não transgredimos tão pouco traímos ou nos autorizamos a desconstruir os arquétipos de formação instituídos. É assim que uma proposição crítico-hermenêutica de pesquisa em torno do fenômeno da formação ganha sentido e pertinência, haja vista as possibilidades que abre

desde ele mesmo para pensarmos outros jeitos de fazer o que fazemos sem deixar nas margens o que necessariamente deveria estar na corrente do movimento formativo que é o ser com toda a sua complexa existencialidade.

Pela natureza do objeto, a implicação estrutural-profissional, o problema evidenciado e os objetivos delineados, opto por realizar a *pesquisa sob uma abordagem qualitativa* tendo como *viés teórico-metodológico a etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica* pelos princípios em que se sustenta e por melhor corresponder aos propósitos da investigação.

Dentre estes princípios, alguns que são extremamente caros às etnopesquisas, estarão realçados ao longo da escrita deste trabalho como, por exemplo, a inserção fidedigna da voz dos atores sociais no *corpus* da tese, daí a existência de algumas narrativas extensas dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa. Opto por tensionar teoria e empiria nos capítulos que compõem esta produção por entender que a teoria em uma pesquisa científica de natureza qualitativa não deve constituir-se em aporte ou fundamento tão somente, como se fosse um apêndice do trabalho, mas deve assumir um sentido explicitativo e compreensivo do fenômeno ajudando a entretecê-lo interpretativamente.

Em virtude do caráter idiográfico do contexto pesquisado escolhi entre os tipos de pesquisa existentes o *estudo de caso de caráter etnográfico*. Sustento a opção por este tipo de pesquisa em sua pertinência face à singularidade do universo estudado e nos escritos de pesquisadores com larga experiência em pesquisas educacionais nessa linha (ANDRÉ, 1995; 2005; MACEDO, 2000; 2006).

O contexto que dá sentido a essa pesquisa é, portanto, o Curso de Licenciatura em Física constitutivo do Programa de Formação para Professores, desenvolvido pela Universidade Estadual de Feira de Santana e os sujeitos que possibilitaram a sua viabilização foram os professores-estudantes e professores-formadores desse Curso. No processo de busca de informações em campo envolvo esses dois grupos de informantes com o propósito de triangular as informações recolhidas a partir deles, tornar o trabalho de pesquisa rigoroso e compreender de forma mais ampliada o objeto investigado.

Face à opção teórico-metodológica que fundamenta o trabalho de pesquisa faço uso de alguns dispositivos que considere necessários à viabilização do trabalho em campo. São eles: questionário com perguntas semi-abertas aplicado aos professores-estudantes, entre-vistas com professores-estudantes e professores-formadores, grupo focal, precisamente três sessões com os professores-estudantes, cartas formativas escritas por esses mesmos sujeitos em que eles narraram suas experiências ao longo da formação em Física, narrativas catárticas que foi um dispositivo por mim criado em meio a uma situação de tensão vivida pelos professores-estudantes, relacionada aos *atos de currículo* do curso, especificamente, os *atos de currículo* de um de seus professores-formadores, os quais estavam interferindo sobremaneira no estado emocional dos professores-estudantes e por fim, a análise documental realizada a partir de um olhar crítico-hermenêutico sobre a Proposta Curricular do Curso.

Neste trabalho de pesquisa busco descrever para compreender as *re-existências* epistemológicas e formativas aos *atos de currículo* do Curso de Licenciatura em Física posto que parto da premissa que havia uma *re-existência* dos professores-estudantes aos *atos de currículo* do Curso, e de modo bem específico, aos *atos de currículo* de muitos professores-formadores da área de Física. Em seus *atos de currículo*, os professores-formadores operavam com um conhecimento selecionado por eles como fundamental à formação dos professores-estudantes e, objetivavam uma determinada formação para estes sujeitos. Todavia, os professores-estudantes constituíam-se em *existências cidadãs* (MACEDO, 2011) que projetavam e sentiam necessidade de dizer o que desejavam em termos de formação, e por isso, re-existiam à condição muitas vezes imposta pelos *atos de currículo*, de expectadores da própria formação.

A *re-existência* foi a forma encontrada pelos professores-estudantes de afirmar sua existencialidade e instituírem-se como atores sociais capazes de, não somente inter-ferir no próprio processo formativo, como também construí-lo. Re-existir implica resistir para se fazer existir. Um movimento, portanto, afirmativo, propositivo e generativo do sujeito. Dessa perspectiva é que percebo os professores-estudantes como “curriculantes”, conforme argumenta Macedo (2013).

No decurso da pesquisa fui buscando compreender como é que os professores-estudantes experienciaram a formação, os *etnométodos* que eles criaram para re-existir aos *atos de currículo*, como a *re-existência* epistemológica e formativa se manifestava e em que medida a *re-existência* enquanto *ato de currículo* provocava ressonâncias sobre os *atos de currículo* no contexto da formação. Todo o exercício crítico-hermenêutico que fiz em torno dos *atos de currículo* e *re-existências* epistemológica e formativa no contexto do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores está disposto nos quatro capítulos da tese, os quais estão assim dispostos.

O primeiro capítulo que intitulei *Versos e reversos da poemática da pesquisa e do Ser pesquisadora* descrevo todo itinerário feito por mim partindo da gênese do objeto de pesquisa, transitando pelos caminhos heurísticos do trabalho de campo até a experiência formativa que fui construindo em função deste.

O segundo denominei de *Atos de currículo, re-existências e relação com o saber*. Neste capítulo busco explicitar como os professores-estudantes foram construindo sua relação com o saber no contexto da formação em Física em meio à *re-existência* aos *atos de currículo*.

O terceiro capítulo compus a primeira parte do título tomando de empréstimo dos professores-estudantes uma expressão reiteradamente mencionada por eles ao abordar questões concernentes aos *atos de currículo*, e o complementei com a centralidade da abordagem que faço a partir daí. Temos então, o título *Gostamos de “patê”, mas não somos “gansos”. Etnométodos e re-existências epistemológicas e formativas*.

O quarto capítulo nomeei *“Os saltimbancos invadem a academia.” Re-existências e ressonâncias “alerquínicas” sobre os atos de currículo* em uma alusão à metáfora utilizada por um professor-estudante em sua narrativa durante sessão de grupo focal, a qual muito diz sobre as ressonâncias produzidas pelas *re-existências*, enquanto *atos de currículo* no contexto do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores.

Em *Remates provisórios: linhas que se abrem a novas interrogantes* apresento síntese decorrente do exercício hermenêutico realizado em torno do objeto de pesquisa buscando expressar as compreensões que considerei

fundamentais no conjunto da análise, articuladas às questões principais da pesquisa.

Por fim, estimo a todos que porventura necessitem debruçar-se na leitura desta tese que *“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento”*. (Clarice Lispector)

Viva então, o seu momento de leitura e procure extrair o que de melhor este trabalho possa lhe oferecer.

CAPÍTULO 1 Versos e reversos da poemática da pesquisa e do ser pesquisadora

[...] vivemos em um mundo que é descritível, inteligível, analisável; ora, tal descritibilidade revela-se nas ações práticas que empreendemos em nossa vida cotidiana.

Alan Coulon

Começo este capítulo trazendo minha experiência (hoje vista como formativa) com o processo de pesquisa o que faço narrando-o desde as primeiras etapas até o processo de finalização da escrita desta tese. A razão para tal intento é expressar plena e integralmente minhas vivências e todo o movimento interno do ser em forma-ação face ao momento em que me encontrava. Entendo que não é possível descrever um trabalho de pesquisa sem que o sujeito que o realizou se coloque nele, sem trazer o avesso que também compõe a trama dos acontecimentos. A respeito disso, Malinowski (1990) acentua o quão importante são para os trabalhos de cunho social, informações explícitas do pesquisador sobre as experiências reais, mediante as quais os autores chegaram às suas conclusões. Assim, para que compreendam as razões de minhas escolhas e a direção que fui dando ao trabalho de pesquisa torna-se crucial que eu descreva, o mais minuciosamente possível, os acontecimentos, as experiências, os sentimentos, as construções, as aprendizagens suscitadas pelos itinerários da pesquisa, ao mesmo tempo traga à baila os percalços do processo, que vão desde os estados mais íntimos do pesquisador na sua relação com o objeto e o processo de pesquisa, às situações mais públicas que atravessaram o movimento próprio do ato de pesquisar.

A consideração dos problemas reais que os pesquisadores encontram em suas atividades fornecem a base apropriada para discutir como a situação de pesquisa pode tornar-se ao mesmo tempo uma fonte de dados e um dado em si mesmo da metodologia comparativa. (CICOUREL, 1990, p.103)

Em pesquisas que primam pelo lugar do sujeito na construção do conhecimento científico não há porque colocar debaixo do tapete as impurezas do processo, os paradoxos, as contradições, os conflitos, o que é próprio ao *ser*, o qual contém em si uma historicidade, um *ethos*, uma epistemologia, uma *biologia* que também são componentes do processo de formação através da pesquisa.

Portanto, o conteúdo deste capítulo versa não apenas sobre os aspectos teórico-metodológicos que serviram de fundamento à pesquisa, como também da existencialidade do *ser* pesquisadora no mundo pesquisado. Comungo com Barbosa (2000, p.18) ao expressar que [...] *não se pode isolar a atividade acadêmica do processo relacional da existência do sujeito que produz tal atividade, seja acadêmica ou de outra natureza*. Em face desse pensamento, passo a descrever minha experiência como pesquisadora em formação, e de forma mais detida, com o trabalho de campo, o qual produziu mudanças significativas no modo como concebia as questões de pesquisa e na minha relação com esse processo.

1.1 Grifos que compõem o objeto da pesquisa.

Minha relação com o objeto e os sujeitos da pesquisa começa a ser tecida no momento em que assumo a disciplina de Didática no Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores ao qual este se vinculava, e posteriormente, a coordenação pedagógica do trabalho com Estágio Supervisionado junto aos docentes da área de Física, precisamente entre dois mil e quatro e dois mil e oito. Nesse período, fui sendo provocada pelos professores-estudantes a pensar mais ampla e profundamente as questões da formação e do currículo aliados aos estudos e leituras que vinha realizando como aluna especial do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia com vistas ao doutorado.

Durante as aulas de Didática os professores-estudantes incitados a pensar sobre as questões de ordem pedagógica e didática que envolviam o processo de formação, traziam à tona as experiências e situações por eles vividas no âmbito do Curso, e algumas delas, me chamavam atenção sobremaneira pelo fato de envolver *atos de currículo* que perpassavam os

aspectos mais gerais como a proposta de formação institucional até as práticas dos formadores no espaço da sala de aula. Era comum escutar dos professores-estudantes críticas ao formato do curso, à carga horária excessiva de estudo e atividade, tanto quando se encontravam nas chamadas semanas presenciais como quando retornavam aos seus municípios de origem para continuar o exercício da profissão nas instituições de ensino da rede estadual.

Questionavam a quantidade de conteúdos, e sobre isto, alguns diziam não estar apreendendo-os, mas sim apenas memorizando-os, o que os angustiava sobremaneira. Era visível certo sentimento de incapacidade, de desânimo e frustração por alguns em face do ritmo e da forma como os conteúdos eram cobrados a eles. Enfatizavam freqüentemente o modo como alguns professores-formadores agiam em sala de aula no que diz respeito à relação professor- formador/professores-estudantes, à metodologia de ensino e ao trato com o conhecimento, pois muitos expressavam não conseguir compreender o que o professor-formador ensinava. Outro aspecto salientado pelos professores-estudantes era o fato de muitos professores-formadores preocuparem-se excessivamente com a complexidade e o alto nível dos conteúdos, classificados por alguns professores-estudantes como “intangíveis” e sem possibilidade de transposição didática para seus alunos em sala de aula do Ensino Médio. Enfim, ao que parecia ante as muitas narrativas era que o curso caminhava numa perspectiva de formação e os professores-estudantes buscavam outra bem distinta ou pelo menos que se aproximasse mais do cotidiano da educação nos diversos contextos em que eles atuavam.

A Física que estão nos ensinando aqui em nada nos serve na nossa sala de aula. (Professor-estudante)

Nada do que nós estamos vendo no curso poderá ser usado na sala de aula em que ensinamos. (Professor-estudante)

Tentando compreender melhor as narrativas dos professores-estudantes fui buscar nas produções de currículo elementos teóricos que pudessem me ajudar a identificar exatamente o fenômeno que ocorria no contexto da formação desses sujeitos e como poderíamos caracterizá-lo, a princípio, dando

a este, um formato de uma problemática de cunho científico. Como nos afirma Machado (1997, p.39), *o pesquisador é orientado por um sentido, por uma busca de significados que ele intui e detecta nos discursos, que revelam as intenções expressas ou articuladas.*

O espaço-tempo da formação dos professores-estudantes passa a ser então, minha *região de inquérito*. Era onde eu ia buscando subsídios para formular uma questão de pesquisa que servisse de norte a um trabalho de investigação mais elaborado. O *mundo-vida* desses sujeitos, o a-con-tecer dos encontros na Universidade passou a ser o *locus* de escuta, interrogações e reflexão que me conduzia ao objeto de pesquisa. Tudo me interessava: o que eles conversavam comigo, entre si, nos corredores, as atividades que desenvolviam e seus desdobramentos, as conversas informais durante os momentos coletivos de lazer fora dos muros da instituição, enfim... Tudo que estivesse relacionado aos *atos de currículo* no âmbito da formação desses sujeitos passou a ser meu foco de interesse. Queria desvelar o fenômeno que se apresentava; caracterizá-lo, escutiná-lo, o que somente seria possível através de uma pesquisa formal. É assim que minhas indagações mediadas pelos estudos de Macedo (2007a; 2007b), entre outros pesquisadores do campo do currículo (MOREIRA, 1995; 1997; MACEDO, 2005; 2007a; 2007b) e da formação (JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 1988; PINEAU, 2003; HONORÉ, 1980; MACEDO, 2010; 2011) vão organizando-se e ganhando formato de projeto de pesquisa a partir de dois conceitos-chave: *re-existência* e *atos de currículo*. Eis as forças motrizes deste trabalho. “Picadas” abertas em meio à complexa trama que se apresenta diante desta formadora. Mas, pouco adiantava estar dentro do emaranhado e não conseguir desvendar sua lógica, perceber suas conexões, os *nós* que lhe davam o sentido de ser o que era. Era preciso buscar subsídios teórico-metodológicos que dessem suporte para compreender de dentro o fenômeno revelando-se. Ir às coisas mesmas, eis um bom chamamento que me impulsionava e incitava-me o desejo de investigar, aprofundar o fenômeno buscando compreendê-lo. Era preciso então, um caminho.

Nos afirma o poeta espanhol Antonio Machado que [...] *no hay camino, se hace camino al andar*. Mas, ainda que eu tenha claro na mente que o

caminho se faz à medida que se começa a dar os primeiros passos rumo a um destino previsto, era necessário projetar o itinerário, imaginar percursos, refletir dentre estes, quais seriam mais propícios ou talvez mais adequados para o alcance do lugar onde se intenciona chegar. Enfim... Planejar!

Fui então, costurando as narrativas com as leituras que realizava no campo do currículo e da formação e consegui finalmente dar um formato de projeto ao que viria se constituir na direção de minhas ações no momento em que me lancei no trabalho de campo.

Mesmo com um projeto esboçado é a realidade com seu movimento próprio, a dinâmica dos sujeitos que vão dar o tom à composição final de uma pesquisa. Sobre isto, Morin (1996, p. 284) alerta: *[...] a ação escapa à vontade do ator político para entrar no jogo das inter-retroações, retroações recíprocas do conjunto da sociedade.* Por mais que se busque ter certo controle sobre as ações, o nível de eficácia destas encontra-se muito mais no começo de seu desenvolvimento do que no processo. Mesmo que se tenha uma projeção sobre para onde se vai, a clareza do por que ir até lá e como chegar, é tão somente ao fim da ação que se tem o resultado desta. A ação é sempre uma estratégia. Não se deve navegar o rumo do dia-a-dia sem que se tenha uma idéia-farol que ilumine. (MORIN, 1996) Sem dúvida, é necessário projetar idéias-força ainda que qualquer programação seja sempre algo suscetível à reconstrução.

Nessa linha de pensamento, tracei algumas coordenadas para a pesquisa que se principiou pela escolha das inspirações teórico-metodológicas as quais elegi pertinentes face ao objeto, ao problema levantado e aos objetivos que possivelmente dariam um norte ao trabalho de investigação. Tais opções estavam vinculadas à minha relação com o conhecimento; às minhas implicações psicoafetivas, histórico-existenciais e estrutural-profissionais, e por conseguinte, às significações e possibilidades face ao objeto. Como afirma Minayo (2007, p.22), *[...] o labor da investigação não é uma tecnologia neutra, isenta, a ser dominada e aplicada indistintamente e independente dos pressupostos teóricos que a sustentam.*

Optei, pois, por uma abordagem qualitativa de pesquisa, por esta apresentar alguns atributos que melhor se ajustavam às intenções do trabalho de investigação e por permitir trazer para o *corpus* da produção os significados

atribuídos pelos atores sociais ao fenômeno em questão. Ademais, essa é uma perspectiva de investigação que possibilita uma comunicação entre os sujeitos e o objeto, e dos sujeitos entre si, especificamente, entre o pesquisador e os informantes uma vez que compreende ser impossível pensar o sujeito a despeito do objeto ao qual investiga.

[...] sujeito e objeto só existem relacionalmente e nas interações que estabelecem entre si. Ambos, em suas interações, se influenciam e promovem mudanças [...]. (MINAYO, 2007, p.137)

Há, pois uma defesa de uma relação indexalizada² entre sujeito-objeto/pesquisador-pesquisado. Entende-se que não é possível separar o sujeito que investiga e seus interesses, crenças, percepções, sentimentos e valores acerca do que está sendo pesquisado. *Os sujeitos estão e são irremediavelmente implicados e situados tanto no tempo quanto no espaço da problemática a ser compreendida.* (MACEDO, 2000, p.72)

Sentia-me exatamente nessa condição de sujeito-pesquisador implicado pelo trabalho que realizava como professora-formadora e pela relação que já vinha estabelecendo com o contexto e os sujeitos (professores-formadores de Física e professores-estudantes).

Pensar uma problemática em termos qualitativos exige que se coloque em pauta aspectos que dificilmente podem ser mensurados como os sentidos, as representações, os significados, os modos de pensar e operar a realidade, as contradições, os conflitos, as relações que estão diretamente vinculadas ao ser do homem no mundo.

O dia-a-dia dos sujeitos, o modo como eles agem sobre o mundo, pensam e o (re) constroem se constitui em um “laboratório” natural do pesquisador que trilha os caminhos da pesquisa qualitativa. O cotidiano é, portanto, um terreno próprio ao diálogo crítico do pesquisador com o objeto.

O pesquisador que opta por esta abordagem busca estudar *as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em*

² Conforme Macedo (2005, p.191), este é um conceito desenvolvido pela etnometodologia a partir da compreensão de que toda ação está referenciada, enraizada no seu contexto sociocultural.

termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17). Por isso, rejeitam-se os procedimentos investigativos que artificializam a realidade ou forjam situações favoráveis à pesquisa; que silenciam os atores sociais, pois compreendem que estes são produtores da realidade. Assim, prima-se por uma *ética do cuidado* (DENZIN & LINCOLN, 2006) com os sujeitos e suas narrativas ao garantir o seu ponto de vista, perspectivas e *etnométodos*³ através da pertinência do detalhe ao descrever o seu mundo-vida e suas múltiplas formas de operar sobre ele.

Para o pesquisador qualitativo é imprescindível que o texto produzido a partir da ação investigativa esteja fundado nas expressões do contexto, no que este apresenta e revela sobre o fenômeno estudado. Essa é, pois, a minha perspectiva. Espero ser o mais fiel possível às narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e tensionar teoria e empiria sem deturpar um ou outro.

A minha intenção ante as escutas e narrativas dos sujeitos em formação vai configurando-se, portanto, no sentido de compreender *como as re-existências epistemológicas e formativas aos atos de currículo se manifestam no curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação de Professores de 5ª à 8ª séries/Ensino Médio – modalidade presencial desenvolvido pela Universidade Estadual de Feira de Santana*. Eis o problema de pesquisa em torno do qual convergirão todas as ações desenvolvidas no campo. Para tanto, eu precisei indubitavelmente mergulhar no universo cotidiano dos professores-estudantes e dos professores-formadores deste curso para obter elementos que me capacitassem atingir um nível de compreensão sobre o fenômeno investigado. O pesquisador é um analista do social, por isso Coulon (1987, p.15) nos adverte:

Deve-se em primeiro lugar levar em conta o ponto de vista dos atores, seja qual for o objeto de estudo, pois é através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social.

Mas, que epistemologia poderia me ajudar a alcançar essa compreensão? Que caminhos eu poderia seguir para me aproximar dos

³ Métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. (COULON, 1987, p.30)

sujeitos e seu mundo social em meio a um amplo repertório disponível no campo das pesquisas qualitativas?

Elegi, então, a *etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica* como esse caminho possível, por seus princípios filosóficos e epistemológicos. Acreditava, e sigo crendo, que esta perspectiva possui consonância com a natureza do objeto, a condição implicacional da pesquisadora e o alcance dos propósitos da pesquisa. Foi então, sob essa inspiração epistemológica que fui traçando os percursos da pesquisa e adentrando o campo em busca de elementos empíricos para construir os significados próprios da relação intersubjetiva dos atores sociais face ao objeto e tentando compreender seus etnométodos. Creio como Gamboa (2003, p.404), que *as opções da pesquisa se localizam nas epistemologias e não apenas nas técnicas quantitativas ou qualitativas.*

Nesse sentido, justifico a opção epistemológica aqui exposta, primeiramente pelos seus fundamentos filosóficos erguidos a partir das inspirações etnográficas, diferenciando-se desta, todavia, pelo aprofundamento nos percursos hermenêuticos de natureza sócio-fenomenológica e crítica. (MACEDO, 2000)

A base da etnopesquisa crítica e multirreferencial está na etnometodologia. Esta, muito *mais que uma teoria constituída é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual* (COULON, 1987, p.7) que busca na *experiência dos sujeitos, nas interações cotidianas, no ponto de vista dos atores sociais, no sentido que estes atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam o autêntico conhecimento produzido socialmente* (COULON, 1987, p.15).

São os atores sociais que *definem as situações*⁴ a partir das interações que realizam entre si e o contexto em que vivem. Isto significa que os indivíduos ao interagir uns com os outros e com o meio social produzem realidades, criam significados, atribuem sentidos às coisas, (re)criam suas existências, uma forma própria de estar no e com o mundo. Os procedimentos

⁴ Designa, antes de tudo, um processo no qual o indivíduo explora suas possibilidades de ação em determinada situação. Todas as situações coletivas são objeto de tais definições da parte dos atores que devem regular seus comportamentos a partir dos limites impostos pelos outros. Trata-se de um processo subjetivo: define-se uma situação em relação aos outros, mas também em vez de outra pessoa (COULON, 1995, p.67).

que os indivíduos usam para construir e dar sentido a estas produções é que se constitui a base da etnometodologia e, por conseguinte, da etnopesquisa que nela tem seus fundamentos. Todavia, as práticas dos atores sociais devem ser reflexionadas sem perder de vista seu caráter indicial, isto, é contextual. Os métodos que os atores sociais criam para significar o seu mundo e suas ações, para produzir realidades só têm sentido no contexto mesmo em que eles emergem e na relação com os próprios sujeitos que o engendraram.

Assim, ao mostrar os meios que os *membros*⁵ utilizam para organizar a vida social em comum (COULON, 1995), o caminho primeiro é a descrição do que fazem esses membros. Não há como desviar-se disso. É uma condição incontornável em se tratando de pesquisas cujos pilares teóricos assentam-se nos princípios etnometodológicos.

George Psathas citado por Coulon (1995, p.16), destaca que *a etnometodologia apresenta-se como uma prática social reflexiva que procura a explicação dos métodos de todas as práticas sociais, inclusive os seus.*

Portanto, é preciso considerar não apenas as estruturas às quais os sujeitos estão subsumidos, mas principalmente o próprio sujeito enquanto ser capaz de produzi-las, e modificá-las. Os atores sociais, a própria expressão já denota, são protagonistas do enredo que intersubjetivamente vai sendo por eles tecido. Portanto, não estão à espera dos acontecimentos, mas colocam-se no centro do movimento de tessitura das cenas. Eles são também textos encarnados que dizem sobre si e sobre o mundo em que se encontram. Eles não precisam falar pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística como afirma Macedo (2006, p.10) porque são eles mesmos estruturantes, portanto, teorias emergentes em uma vida pulsante.

É sob essa *episteme* que a etnopesquisa crítica se constitui enquanto modo de produção científica, mas não se restringe a ela, pois tem na tradição etnográfica uma forte inspiração (MACEDO, 2006).

Sinteticamente, a etnopesquisa crítica *é um modo intercítico de se fazer pesquisa antropossocial e educacional.* (MACEDO, 2006, p.10) que traz em si características tanto da etnometodologia quanto da etnografia, diferenciando-se destas à medida que *exercita uma hermenêutica de natureza*

⁵ É chamado membro todo aquele que possui “domínio da linguagem natural” (H. Garfinkel & H. Sacks, 1970), a competência social da coletividade na qual vive. (COULON, 1995, p.112)

sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento *indexado* [...]. (MACEDO, 2006, p.9)

A etnografia é para a etnopesquisa crítica e multirreferencial *um recurso metodológico básico* (MACEDO, 2000, p.144). Da etnografia, faz uso de algumas técnicas que são fundamentais como a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise de documentos. O etnopsiquisador crítico lança mão destes dispositivos para coletar as informações necessárias à compreensão do fenômeno investigado. O próprio pesquisador passa a ser o principal instrumento no processo de coleta e análise dos dados. Aproximar-se e “mergulhar” no campo são condições *sine qua nons* ao pesquisador que pretende investigar os fenômenos sob o viés da etnografia. Nessa perspectiva, quanto mais natural se observar e registrar o comportamento cotidiano dos sujeitos no contexto investigado melhor.

Numa pesquisa de natureza etnográfica, a intenção primeira é revelar [...] *as diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências* [...] (ANDRÉ, 1995, p.20). Tudo isto, porém, sem a pretensão de modificar o contexto ou as situações. É preciso expressar o fenômeno, os processos e acontecimentos exatamente como eles se manifestam e/ou apresentam. Por isso, a presença do pesquisador em campo é essencial. Não se delega a outrem a tarefa investigativa em campo ainda que se tenha o apoio de auxiliares. O pesquisador, portanto, não é um manipulador do evento ou do objeto, mas um sujeito que define situações, percebe, sente, deseja, afeta, e queira ou não, é afetado pelo processo de investigação.

O pesquisador *ethno* [...] não deixa em seu *bureau* suas convicções, sua itinerância, como estudioso de fenômenos humanos, bem como defronta-se arduamente enquanto sujeito/pessoa com suas próprias observações, pondo em evidência suas implicações, consubstanciadas nas suas motivações, perspectivas e finalidades. (MACEDO, 2000, p.145)

Ao observar a realidade e descrevê-la, o pesquisador [...] *não pretende comprovar teorias nem fazer grandes generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser*

generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.
(ANDRÉ, 1995, p.38)

A etnopesquisa, portanto não é uma teoria sem raiz. Suas inspirações estão nas epistemologias acionalistas, mas acima de tudo é ela própria uma teoria que se constrói no movimento da realidade. De forma sintetizada e direta, Barbosa (2000, p.24) assim a compreende:

Etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etimológico, o de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro. Para tanto, é necessário, por parte do pesquisador, ousadia para se autorizar por caminhos metodológicos não convencionais com o objetivo de apreender a complexidade e as filigranas próprias de cada sujeito singular, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado e seus entornos.

A escrita da cultura dos sujeitos em meio ao contexto em que vivem, ao seu cotidiano, às relações intersubjetivas que travam no dia-a-dia, às construções dos etnométodos que permitem interpretar a realidade e operar constitui-se na centralidade de uma etnopesquisa crítica de inspiração etnográfica. Descrever densamente o que os sujeitos fazem em se constituindo enquanto tal na sua relação com o mundo e os outros sujeitos, como fazem, porque fazem de um jeito e não de outro, eis o caminho inexorável das pesquisas *ethnos* entre as quais situo a etnopesquisa crítica e multirreferencial.

A etnopesquisa prima pela compreensão do fenômeno *in situ*, o que a faz valorizar a produção de um conhecimento *indexalizado*, conectando teoria e empiria.

No processo de construção do saber científico, a etnopesquisa crítica [...] entende como incontornável a necessidade de construir junto e, por isso, traz irremediavelmente e interpretativamente, a voz do ator social para o corpus empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel co-constutivo central. (MACEDO, 2000, p. 30)

É necessário, pois uma imersão no contexto e uma interlocução direta com os atores sociais para que o fenômeno se mostre em seu aspecto natural com todas as suas nuances. *Ver para compreender de forma situada é a recomendação clássica dos etnopesquisadores.* (MACEDO, 2000, p.44)

Contudo, esse ver deve estar destituído dos pré-conceitos, de uma interpretação armada ou forjada em teorias que determinam o que deve ser visto e acabam por desconstruir a realidade. É no movimento próprio dos sujeitos e nas relações que estes estabelecem entre si e com o universo em que estão inseridos cotidianamente que a teoria vai sendo edificada.

Imiscuir-se no mundo real, ir às coisas mesmas como recomenda os fenomenólogos, descrever o fenômeno como se apresenta e compreendê-lo em seu movimento próprio são exigências que somente através de uma perspectiva compreensiva se torna possível.

O universo da ciência social é construído sobre o mundo vivido (Husserl) e compete à fenomenologia descrever nossas experiências sobre esse universo tal como são sem explicações causais, sem procurar analisá-las esfacelando-as em partes ou tentar explicá-las como se fossem coisas. (COLTRO, 2000)

As pesquisas de cunho fenomenológico não se atêm a definições ou conceitos pré-estabelecidos, mas às concepções dos sujeitos, sua forma de se colocar diante das coisas e do mundo, o modo como os compreendem e produzem realidades.

Por o fenômeno a descoberto, desvendá-lo para além da aparência, o que está obscuro, escondido, o que não se revela, a sua essência, isto é, aquilo que é, são ações próprias aos pesquisadores que optam pela fenomenologia. Para tanto, é preciso colocar em suspensão os seus pré-conceitos que impedem de ver o fenômeno como se manifesta.

Em suma, o pesquisador que opta por realizar pesquisa de base fenomenológica não pode perder de vista que a centralidade deste tipo de trabalho investigativo deve estar na descrição do fenômeno a qual supõe um rigor, pois é através dela que se chega à *essência*⁶ do fenômeno. (FINI, 1997)

Para a fenomenologia, *não existem fatos ou acontecimentos em si, como realidades objetivas exteriores aos sujeitos que as vivencia [...] (FINI,*

⁶ Segundo BICUDO (1997, p.20), a essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade (mostração da essência) [...]. Para tanto, são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão [...] e *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno.

1997, p.24). Assim sendo, é fundamental que o objeto seja sempre pensado em função de um sujeito que o dá sentido e atribui significado.

As ciências sociais não devem ignorar o mundo social tal como ele é vivido na atitude natural. Mas, para isto, é preciso adotar o ponto de vista compreensivo, único capaz de apreender as “coisas sociais” enquanto significativas, mas significativas graças à ação dos atores da cena social em suas “funções típicas”. (CAPALBO, 1979, p.40-41)

O modo de se ser no mundo-vida é que interessa ao pesquisador que orienta sua investigação sob uma *episteme* fenomenológica. Como o fenômeno se mostra e se oculta ao mesmo tempo; o *ser* das coisas – o que são, como são, o porquê são de um jeito e não de outro, eis as questões fundamentais para um fenomenólogo. Tudo isto, porém, revela-se a partir da trama social produzida nas relações intersubjetivas mediadas pela linguagem. É no existir mesmo do homem que este vai se constituindo como tal. É sendo que o homem é. Na sua inter-ação com o mundo-vida ele vai produzindo sua existência, definindo as situações, atribuindo significados e dando sentido a si mesmo, às coisas e ao mundo.

Por isso é que o estudo do mundo social requer de nós pesquisadores o uso de epistemologias e métodos que propiciem a compreensão dos fenômenos em seu processo próprio de a-con-tecer, o que não significa que não seja possível o uso de outros caminhos investigativos. Capalbo (1979) destaca que Schutz não nega a existência de duas possibilidades de se pensar os fenômenos sociais (objetiva/subjetiva), mas enfatiza que *se quisermos estudar o mais adequadamente possível, o mundo social tal qual ele é vivido, impõe-se o esquema subjetivo e, por isto, adotava o método compreensivo em suas pesquisas.*

A sociofenomenologia, portanto, pelo seu modo singular de compreender o mundo social e os fenômenos dele decorrentes constitui-se para nós etnopedagogos críticos um suporte filosófico e ao mesmo tempo metodológico que não podemos deixar de adotar. Essa perspectiva amplia e complementa a fenomenologia transcendental de Husserl que compreende o mundo tal como ele se apresenta e se mostra à consciência. O mundo é, pois constituído na consciência do sujeito e não fruto de uma produção em que os atores sociais são autores e protagonistas da história vivida. O mundo é

entendido por Heidegger como mundanidade, ou seja, fenômeno e não como uma coisa (substância), conforme interpretação cartesiana.

[...] o mundo não é uma realidade que se permite descrever independentemente da vida e, por isso, somente é compreensível em sua referência ao sujeito que experimenta o mundo como origem de todas as formações e validades de significado. (SCHRODER, 2005, p.4)

Para esse viés fenomenológico *o mundo está sempre aí e já aí com antecedência à reflexão* (CORREIA, 2002). Embora o mundo esteja aí não significa que ele já está dado ao sujeito. Ele é antes de tudo uma construção da consciência. O mundo é a possibilidade de ser dos entes que vêm ao encontro junto à presença cotidiana e, portanto, as possibilidades de ser a própria presença cotidiana. O mundo seria então, uma construção do Ser. Este, portanto, é quem dá forma ao mundo no plano da consciência. Conforme Capalbo (1979, p.29) *[...] o que é primeiro na ordem sócio-cultural, não é a estrutura social, a sociedade ou a vida social, mas o ser individual radicalmente livre em sua atividade constitutiva.*

Contrariamente a esta concepção solipsista, a sociofenomenologia de Alfred Schutz nos apresenta uma compreensão intersubjetiva de mundo (SCHRODER, 2005). O mundo é, pois, uma construção intersubjetiva o que lhe imprime um caráter social. Conforme SCHRODER (2005), *Schutz afirma que a constituição do mundo começa com o ato da interpretação: não existem percepções sensitivas puras de um mundo externo, somente construções em que o objeto percebido se constitui.*

Para Schutz, *o mundo da vida ou mundo da vida cotidiana é uma dimensão da realidade que o homem pode intervir e modificá-la, agindo e interagindo nele* (DROPPA, 2008, p.4). Assim, tanto o homem tem o poder de modificar o mundo como este o de modificar as ações dele. *O mundo da vida cotidiana é um mundo originado pelas ações dos homens comuns.* (DROPPA, 2008, p.4)

Do ponto de vista da sociofenomenologia as condutas sociais, ou seja, a ação do ator social, não pode ser explicada mediante esquemas causais, mas deve ser compreendida (SÁENZ, 1995). Interessa-a os significados subjetivos atribuídos pelos sujeitos às suas ações *no e sobre* o mundo social, o que dirige

a ação do homem e os motivos que o impulsionam a agir de determinada maneira. Sáenz (1995, p.60) destaca que para Schutz, *a ação é a conduta humana projetada pelo ator de maneira autoconsciente*. Por isso, nada mais adequado que o próprio sujeito dizer sobre essa ação. Em face disso, é que se busca nas práticas de pesquisa de caráter *ethno* a inserção da voz do ator social, porque não é possível explicar os atos dos sujeitos, mas descrevê-los e interpretá-los compreensivamente. E nada mais *próprio e apropriado* (GALEFFI, 2009) que a escolha de um modo peculiar de realizarmos a compreensão do fenômeno investigado que nos possibilite a realização interpretativa do *corpus empírico* que se apresenta ao longo do processo de pesquisa.

Esse modo próprio e apropriado de compreensão em pesquisas de natureza qualitativa que alicerça o processo analítico e de sistematização das informações recolhidas em campo é a hermenêutica crítica. Podemos dizer que a hermenêutica é um modo próprio do existir humano uma vez que é processo natural dos homens a busca por uma compreensão da existência, do seu modo de ser-no-mundo, e neste propósito, a linguagem tem um papel fundamental.

A hermenêutica traz uma possibilidade outra de se produzir conhecimento superando o *“mito do objetivismo”*, *a crença em uma verdade objetiva, que corresponde também a uma realidade objetiva* (HERMANN, 2002, p.16). É uma nova epistemologia, uma forma específica de conhecer das ciências humanas. A hermenêutica propõe a *compreensão da experiência humana no mundo* e nos apresenta a *perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado* (HERMANN, 2002, p.16).

Seja em sua origem mitológica grega seja na perspectiva fenomenológica de Heidegger e Gadamer a hermenêutica tem o significado de fazer emergir aquilo que está oculto.

Desde a referência mitológica grega, a hermenêutica carrega consigo a idéia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo. [...] a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis. (HERMANN, 2002, p.24)

Assim, é tarefa da hermenêutica explicitar como os sujeitos compreendem as coisas, a si mesmo, ao mundo. Que sentidos atribuem às experiências vividas cotidianamente nas inter-relações estabelecidas no mundo-vida. Como este vai construindo realidades, modos próprios de existir, de produzir conhecimento, de inter-ação com o social.

Compreender o sujeito a partir dele mesmo e o fenômeno no movimento próprio do acontecer. Eis um princípio fundamental da hermenêutica e do qual as pesquisas sob esse veio não podem eximir-se em buscar garanti-lo. Aliado a esse princípio, é imprescindível também que o “texto” a ser compreendido o seja em função do seu contexto, onde tudo se processa. Assim, a narrativa dos professores-estudantes e dos professores-formadores do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5ª à 8ª séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial, os quais são os sujeitos dessa pesquisa, só têm sentido no âmbito mesmo desta formação. Portanto, o fenômeno da *re-existência* que objetivamos compreender só tem significado no e a partir do contexto do curso em questão e das experiências vividas por esses sujeitos nesse universo formativo. De modo algum a *re-existência* pode ser compreendida por si só, ou seja, destituída de um *microcosmo* onde ela esteja acontecendo. Afinal, re-existir implica em existir de outro jeito, em resistir para se fazer existir como *Ser* que intervém e produz, em refazer o modo de viver, a sua condição existencial, e isto tudo não se dá no vazio.

A centralidade do pensar hermenêutico é a busca pela compreensão. E só necessitamos compreender aquilo que para nós não está bem elucidado, o que nos instiga, inquieta, mostra-se em opacidade. Por isso Gadamer (2007, p.247), nos diz que *o esforço da compreensão surge toda vez que não se dá uma compreensão imediata [...]*. Neste caso, compreensão é busca por entendimento, por esclarecimento de algo, por desvelamento do que não se mostra de forma plena, por dissolução das obscuridades que nos impede de chegar ao propósito primeiro que é a própria compreensão.

Gadamer (2007, p.252) reafirma isto ao declarar que *não há dúvidas de que, para o **compreender** o decisivo continua sendo a compreensão da coisa, a inteligência do conteúdo – não se trata de um procedimento histórico nem de um procedimento psicológico-genético.*

Assim, minha busca era e continua sendo por desvelar o que provocava a *re-existência* dos professores-estudantes aos *atos de currículo*. Como se processavam esses *atos de currículo* a ponto de provocar ações de *re-existência*? Enfim, a opacidade do fenômeno, o que não estava muito explícito era o que me impulsionava e me impulsiona ainda a investigá-lo.

Na perspectiva gadameriana compreender é sempre mover-se num raciocínio circular partindo do todo para as partes, do comum para o particular, do geral para o individual, por isso se faz necessário o constante retorno do todo às partes e vice-versa. Não é, contudo, um círculo que fecha em si mesmo, um círculo vicioso, mas um movimento que se amplia visto que o todo é relativo e a integração em contextos cada vez maiores afeta sempre também a compreensão individual. *E o movimento circular ocorre porque “nada do que se deve interpretar pode ser compreendido de uma só vez”*. O ato da compreensão é, pois a realização reconstrutiva de uma produção (GADAMER, 2007, p.263) seja esta produção um texto ou a própria realidade histórica. Mas esse movimento que Gadamer (2007) denomina de *círculo hermenêutico* não é um simples trajeto que tem um ponto de partida em um dado horizonte, em um ponto de vista ou interpretação e uma vez completado o percurso volta ao ponto inicial. Esse movimento é espiral, ascendente porque esse horizonte é [...] *deslocável à medida que se dá o próprio processo de interpretação. Esse deslocamento jamais se dará no sentido do fechamento do processo de interpretação, mas de abertura do mesmo [...]* (UCHÔA & MARTINS, 2005, p. 05). Com essa perspectiva circular ascendente Gadamer (2007) propicia um salto qualitativo ao ato de compreender. De um processo estritamente técnico passa-se a um movimento dialético em que o sujeito assume uma posição ativa.

Gadamer deu ao fenômeno do compreender nova conotação. Para ele, a compreensão não apresenta uma estrutura tipicamente circular (se assim fosse o intérprete sairia do movimento do mesmo modo que entrou), e, sim, espiral. Segundo seu entendimento, a análise do texto, com as pré-compreensões do intérprete, tem como resultado um primeiro significado que precisa ser continuamente revisto à base de penetrações mais profundas no texto, até que, naturalmente, com o passar do tempo, sejam descobertos novos sentidos que superam as pressuposições anteriores (um elemento continua dialeticamente a determinar-se e formar-se no outro). Em outras palavras, o intérprete deve deixar que o texto lhe diga algo (alteridade do texto) e não querer que se adapte aos próprios preconceitos. Até mesmo porque,

uma vez escrito, o texto adquire vida autônoma e sequer depende daquilo que o autor tencionou dizer (efeitos do texto). (UCHÔA & MARTINS, 2005, p.03)

Compreender é, pois, sempre um exercício interpretativo, relacional, de extração de conclusões acerca de alguma coisa. Um processo subjetivo, individual, idiográfico. *A interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão.* (GADAMER, 2007, p.406) Compreender, interpretar e aplicar é, pois, um compósito indissociável.

No projeto heideggeriano de uma fenomenologia hermenêutica a compreensão é concebida como o modo de ser da pre-sença na medida em que é poder-ser e “possibilidade”. Compreender é, pois o caráter ontológico original da própria vida humana. Nós seres humanos estamos em constante processo de busca pela compreensão de algo. Não há, portanto esforço compreensivo ou interpretativo que não implique o *ser* e toda a sua estrutura existencial.

Em Dilthey *a própria vida se auto-interpreta. Tem uma estrutura hermenêutica.* (GADAMER, 2007, p. 305). Segundo ele, assim como o nexos estrutural de um texto está na relação entre o todo e suas partes e vice-versa, o nexos da vida também. Cada parte expressa algo desse todo e tem uma significação para este, assim como o significado de cada unidade é determinado por esse todo.

Mas, para Dilthey *o significado não é um conceito lógico, mas é entendido como expressão da vida. A própria vida, essa temporalidade em constante fluxo, está voltada à configuração de unidades de significado duradouras.* (GADAMER, 2007, p.305)

Assim, o ser que compreende e interpreta não está implicado com o próprio ato. Em face disso, destaca a necessidade do intérprete em focar sua atenção no fenômeno que busca compreender para que não ceda espaço para a intuição ou tergiversar por idéias estreitas.

Toda interpretação correta tem que proteger-nos da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar nosso “olhar para as coisas mesmas” [...], pois o que importa é manter a vista atenta à coisa através dos

desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das idéias que lhe ocorrem. (GADAMER, 2007, p.355)

De certo que por maior que seja o cuidado do intérprete em não usar da arbitrariedade (em face de seus preconceitos e de sua autoridade sobre o conteúdo) na compreensão de um texto ou da realidade, ele de alguma forma trará para esse processo o seu ser. Para Paisana (1992, p.326), *do ponto de vista hermenêutico, os pressupostos não poderão ser negados ou passivamente aceites, deverão antes ser interrogados quanto à sua pertinência.*

Assim, não há como separar quem/o que é interpretado de quem interpreta. Como afirma Ayres (2005, p.557) *quem compreende está incluído no que quer compreender.* Portanto, a busca por conhecer objetivamente aquele que é interpretado/compreendido que Dilthey e a hermenêutica teórica visavam não procede uma vez que é impossível separar o sujeito do objeto a ser compreendido ou de outro sujeito que estabelece inter-relação. Para Gadamer esse encontro entre quem compreende e o que está sendo compreendido é próprio do ato de compreender. (AYRES, 2005)

[...] se Dilthey e a hermenêutica teórica, ao reconhecer essa pertença, buscavam através dela chegar a conhecer *objetivamente* outro, seu horizonte histórico, colocar-se no seu lugar, Gadamer encara esse acesso ao outro não como um resgate de seu horizonte e sim como uma *fusão de horizontes*. Aquele que interpreta não decodifica uma experiência externa a si, a seu horizonte lingüístico, mas decodifica a sua própria experiência a partir de necessidades e possibilidades trazidas pelo horizonte lingüístico do outro. Na hermenêutica de Gadamer o interpretado suscita questões para o intérprete, mas é o intérprete que possibilita ao interpretado a proposição dessas questões. Através desta complexa *dialética de pergunta e resposta*, realiza-se, segundo Gadamer, o compreender incessante com o qual vamos, simultaneamente, decifrando e instaurando nosso mundo. (AYRES, 2005, p.557)

Então como exercitar uma hermenêutica que não suprima esse caráter essencial do exercício compreensivo, mas ao mesmo tempo perspective um horizonte de possibilidades que faça o intérprete avançar no ato de conhecer? A saída ao que tudo indica está na atitude de distanciamento que instaura uma hermenêutica crítica. Para Ayres (2005) toda atitude de questionamento requer o distanciamento que é uma condição *sine qua non* a esse processo. Ele prossegue citando Gadamer (1990) dizendo-nos que *não existe pergunta sem*

a consciência de que para qualquer pergunta existem diversas respostas possíveis. (AYRES, 2005, p.556)

Considero que o fundamento primeiro de uma hermenêutica crítica foi posto desde o momento em que se começa a refutar o excessivo objetivismo da ciência e a buscar uma epistemologia própria às ciências sociais, uma vez que estas eram contrárias à idéia da existência de uma verdade absoluta. Para Hammes (2005), a hermenêutica vem questionar exatamente essa pretensão a uma verdade absoluta. Há sempre mais o que revelar ou revelar-se em qualquer fenômeno ou realidade que se investigue para além do que é mostrado pelo pesquisador, o qual por mais que se esforce não consegue abarcar o objeto/fenômeno em sua totalidade. Como afirma Uchôa & Martins (2005, p. 06), *nenhum objeto é compreendido na totalidade de seu sentido, mas parcialmente, ou seja, a compreensão é influenciada pelo prisma sob o qual o intérprete o analisa.* Portanto, este expressará sempre uma verdade à luz do ponto em que se encontra.

Para Heidegger o fundamento de uma hermenêutica crítica é a formulação do questionamento, do aparecimento da pergunta *por quê*: Por que isto e não aquilo, por quê deste jeito e não de outro? (PAISANA, 1992). Ir às raízes do fenômeno. Escavar os indícios do que se constitui no problema a ser investigado, ir à coisa mesma para buscar os sentidos do ser da coisa e não apenas o fenômeno em si. A base da fenomenologia hermenêutica é, pois, o questionar. É através da dialética da pergunta e da resposta que o compreender do fenômeno vai acontecendo e com o qual vamos, segundo Gadamer, (1990) *simultaneamente decifrando e instaurando nosso mundo.* (AYRES, 2005, p.557)

Uma hermenêutica crítica está comprometida com o ser e sua condição humana. Seu interesse está na reconstrução da vida social do sujeito. Para isso, busca captar *os valores negados nos processos de comunicação que geraram, ou geram, os discursos interpretados* assumindo para tanto, uma postura crítica. (AYRES, 2005, p.556)

Entre a hermenêutica filosófica de Gadamer e a hermenêutica crítica nascida dos pensadores clássicos da teoria crítica, a exemplo de Habermas, há uma distinção primordial que funda o lugar da crítica no processo de compreensão, portanto, na hermenêutica. Para Habermas (UCHÔA &

MARTINS, 2005), há carência de uma base crítica na hermenêutica gadameriana em virtude desta superestimar os preconceitos ou concepções vinculadas à tradição no tocante ao processo compreensivo e de atenuar o caráter ideológico presente na linguagem (elemento mediador do ato de compreender).

Segundo Uchôa & Martins (2005, p. 10), Gadamer admite que,

[...] a aceitação incondicional dos preconceitos tradicionais é incapaz de servir na busca da verdade e que a pré-compreensão, embora necessária e incidente no processo interpretativo, deve ser temperada com propriedades críticas capazes de dissociar os preconceitos legítimos dos ilegítimos.

Como dissociar então esses preconceitos? Pela consciência histórica a qual se responsabiliza por tomar conhecimento dos *próprios preconceitos que guiam a compreensão para que a tradição se destaque e ganhe validade como uma opinião distinta*. (GADAMER, 2007, p.395). Ou seja, proceder à *epoché*, à suspensão dos próprios preconceitos o que para tal exige o questionar, o perguntar. Gadamer deixa claro que *a compreensão começa onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema* (GADAMER, 2007, p.395).

Nesse sentido, é possível dizer que ainda que a intenção de Gadamer não tenha sido desenvolver uma hermenêutica crítica nos moldes da teoria crítica que conhecemos, a criticidade não está fora do pensamento filosófico, pois à medida que ele reconhece o caráter histórico e social de todo conhecimento seja este técnico, científico ou popular, ele exercita o pensar crítico. Ao questionar em que contexto o conhecimento foi produzido, qual o lugar do qual o intérprete está “falando”, a situação do autor ou do que está sendo interpretado, os pressupostos e/ou preconceitos que trazemos para o ato da compreensão, assume-se uma atitude crítica. É uma questão de postura do ser que interpreta frente ao *interpretandum* (o que é para ser interpretado). Talvez, por isso, Gadamer não preconiza a hermenêutica como uma metodologia e sim como uma atitude filosófica.

Se Gadamer avança em relação à hermenêutica teológica e filológica ao agregar a historicidade ao ato de interpretar os escritos ou a própria realidade, os estudiosos da teoria crítica alargam um pouco mais as idéias gadamerianas à medida que trazem para o conjunto das reflexões hermenêuticas o poder da

linguagem na produção de sentidos. Produção *no solo desde um ponto de vista textual, sino social, depositário no solo de símbolos que esconden una verdad, sino una compleja configuración social y pragmática que vincula discursos y narrativas* (GIDDENS, 1987). Na perspectiva de uma hermenêutica crítica *el lenguaje esconde trás de si estructuras simbólicas y semiológicas que proyectan sociedad.* (GIDDENS, 1987)

Em Verdade e Método I (2007, p.612), Gadamer deixa claro que suas reflexões sobre a linguagem no processo hermenêutico se orientam pela idéia de que *a linguagem é um meio (mitte) em que se reúnem o eu e o mundo, ou melhor, em que ambos aparecem em sua unidade originária.* Portanto, a linguagem para Gadamer é tão somente um elemento de mediação entre o ser que interpreta e o objeto interpretado. O elo da experiência hermenêutica.

Reforçando sua posição, Gadamer afirma que *a linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão.* (GADAMER, 2007, p. 497).

Assim, a linguagem na hermenêutica filosófica de Gadamer não tem o poder de traduzir mundos, formas de pensar, intenções e ações, mas apenas possibilitar a compreensão. Já na teoria crítica a linguagem tem o poder de instituir realidades, projetar novos horizontes e gerar *uma hermenêutica de possibilidades emancipacionistas.* (MACEDO, 2007, p.37)

Numa hermenêutica crítica a compreensão tem por finalidade não apenas o interpretar, mas projetar uma transformação. Não basta apenas compreender, é preciso intervir ou criar meios para que a mudança aconteça. Uma hermenêutica crítica clama por uma epistemologia relacional, antipositivista, uma pedagogia ativa e acima de tudo, *uma crítica que se torne prática sem jamais ser messiânica* (MACEDO, 2006, p.43-44).

Pela própria natureza de pertença a um tempo-espaço socialmente referenciados o homem na sua relação com o mundo e, especialmente, o mundo circundante, não consegue eximir-se de intervir sobre este. Assim, a inter-ação é uma condição humana inexorável.

Os atores sociais são instituintes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam ordens sociais em que vivem; são cronistas de si e do mundo, nestes termos, produzem descritibilidades, inteligibilidades e analisabilidades sustentadas por suas bacias semânticas. (MACEDO, 2012, p.22)

Nesse sentido, o *ethos*, o pertencimento e as implicações próprias do *Ser* que compreende e do que se quer compreender devem ser colocados em pauta no pensar hermenêutico. Há que se considerar também a historicidade, a tradição que nos exorta Gadamer (2007) sem a qual não é possível proceder à compreensão.

Como humanos somos inevitavelmente históricos, temos nossos pré-juízos, nossas dúvidas, nossas perguntas. Quando queremos compreender algo, compreendemos a partir de nossas expectativas de sentido que provêm da tradição. Essa tradição não está ao nosso dispor. Ao contrário, somos nós que estamos sujeitos a ela. Portanto, a tradição é a instância, a partir da qual, a compreensão é possibilitada. Ela nos condiciona sem que possamos elevá-la plenamente à consciência. Tenhamos ou não consciência disso, ela nos influencia e possibilita o nosso conhecimento, nossas valorações, nossas tomadas de posição. É por essa razão que a hermenêutica é essencialmente uma reflexão sobre a atuação da história na compreensão. Somente uma compreensão que descobre sua própria historicidade pode ser considerada crítica. É assim que a hermenêutica questiona a pretensão a uma verdade absoluta. A verdade é sempre finita e histórica. (HAMMES, 2005, p. 2-3)

É assim que a hermenêutica crítica traz em si princípios fundamentais como o questionamento, a historicidade, autonomia e transformação. Uma racionalidade pautada na reflexão crítica da condição humana em sociedade e cujo projeto de formação assenta-se no objetivo de proporcionar situações para que o sujeito se reconheça e se assuma como responsável pela construção do devir histórico em que ele está imerso, abandonando a típica posição de *Ser* determinado pelo processo sócio-econômico-político-cultural (FELÍCIO, 2010). É propósito ainda dessa epistemologia o rompimento das fronteiras que porventura possam separar a reflexão da ação posto que estes são atos caros aos processos compreensivos sustentados em uma hermenêutica crítica.

Eis, portanto, as inspirações filosóficas e teóricas que basilar o meu caminhar com a pesquisa e que vão marcando o modo próprio de condução do objeto por essa pesquisadora que vai se formando enquanto tal na dinâmica do campo e na dialogicidade imperativa entre teoria-empíria.

1.2 Etnografando as narrativas dos sujeitos. A busca por significados na elaboração de uma descrição densa e minuciosa do objeto.

Ao optar pela *etnopesquisa crítica como fundamento filosófico, epistemológico e metodológico* desse trabalho investigativo sou instada a trilhar pelos caminhos da *etnografia* como abordagem metodológica para compreensão do fenômeno em pauta haja vista ser este tipo de pesquisa um alicerce fundante para o etnopesquisador. Como o contexto investigado era bastante singular e o fenômeno inscrito a um universo específico, o método do *estudo de caso* tornou-se mais apropriado a essas particularidades e ao modo de investigação escolhido.

A escolha da pesquisa etnográfica ocorreu não apenas por esta ser um fundamento importante para a etnopesquisa, mas também por se constituir num processo de descrição do conjunto de significados que um grupo atribui a uma situação, a uma cultura, a um modo de vida, a certas práticas entre outros aspectos do seu mundo circundante. Como o objetivo maior da pesquisa estava em investigar *como as re-existências epistemológicas e formativas, enquanto atos de currículo se manifestavam no curso de Licenciatura em Física* era necessário adentrar no universo compreensivo dos professores-estudantes e dos professores-formadores para que fosse possível apreender as significações por eles atribuídas a essas *re-existências*, à formação e aos *atos de currículo* e não havia forma melhor de ter acesso a essas compreensões senão pela descrição advinda das narrativas, da escuta desses sujeitos.

Para André (1997, p. 51), [...] *a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação do universo investigado.* No caso desse trabalho investigativo, a centralidade está nas entrevistas aprofundadas e nos grupos focais como dispositivos de recolha das informações haja vista não ter sido possível realizar a observação participante pela dinâmica imposta pelo campo. Quando o trabalho de campo foi iniciado o curso já estava em sua reta final e não havia mais disciplinas suficientes em processo para que eu pudesse proceder à observação dos *atos de currículo*. Os professores-

estudantes estavam em situação de estágios e escrita da monografia. Então, optei por focar nas entrevistas e sessões de grupo focal.

Sintetizando as idéias, esta é uma pesquisa que tem seu alicerce na abordagem qualitativa, especificamente na etnopesquisa crítica e multirreferencial de inspiração fenomenológica, com opção pelo estudo de caso de tipo etnográfico. Nosso contexto de estudo é o Curso de Licenciatura em Física constitutivo do Programa de Formação para Professores (5^a à 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial da Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa este que começa a ser desenvolvido na instituição em junho de 2003 e no Departamento de Física em setembro de 2005. O coletivo de sujeitos selecionados para colaborar no desenvolvimento dessa pesquisa foi: 36 professores-estudantes e 09 professores-formadores. Embora o quantitativo de professores-formadores fosse bem maior, restringi a esse universo por conta do tempo para coleta das informações e do esforço hermenêutico que exigiria posteriormente caso abarcasse a totalidade dos sujeitos.

O grupo composto pelos trinta e seis professores-estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5^a à 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial, da Universidade Estadual de Feira de Santana era bastante heterogêneo. Havia diversidade de formação pré-universidade, de idade, de tempo de serviço, de gênero, de campo de atuação no magistério e de localidades residenciais.

Em trabalho monográfico realizado por um grupo de professores-estudantes ao final do curso (LIMA, 2009), foi detectado no interior desse grupo, a partir de um questionamento feito sobre a formação acadêmica que possuíam antes de ingressar no curso, três perfis de professores-estudantes:

O *primeiro* perfil foi caracterizado pelo conjunto de professores-estudantes que tinham apenas *formação em magistério, nível médio*.

O *segundo*, pelo conjunto de professores-estudantes que *já eram portadores de diploma de graduação em Bacharelado (Engenharia, Filosofia, Agronomia, Arquitetura, entre outros)*.

O *terceiro*, constituído pelos professores-estudantes *bacharéis com formação na área das Ciências Exatas (Química / Matemática)*.

Apesar de toda essa diversidade, algo marcava o grupo de modo muito forte que era a coesão. A interação, o diálogo, a tomada de decisões coletivas e a preponderância dos interesses do grupo em detrimento dos individuais sempre foram características específicas desses sujeitos.

Do grupo de trinta e seis, ao final do curso, sendo 17 homens e 19 mulheres com tempo de magistério variando entre 08 e 25 anos e residentes em cidades localizadas tanto ao norte como no sul, leste e oeste da Bahia, muitos atuavam no Ensino Fundamental II (5ª à 8ª séries) e outros no Ensino Médio. Ensinavam, antes do curso, disciplinas tanto da área de Exatas como Matemática (boa parcela deles), Química (alguns) e a própria Física, (um número bem reduzido) como disciplinas de outras áreas do conhecimento como: Biologia, Português, Ciências, Educação Física, Filosofia e História.

Por trás desses elementos que os caracterizavam como professores-estudantes estavam o ser de cada um e o modo próprio de vivenciar o processo formativo que estavam imersos. Homens e mulheres entre 30 - 55 anos de idade, com maturidade e experiência construídas na vivência cotidiana da vida pessoal e profissional, cheios de juventude interior, espirtuosidade, alegria, força, energia, determinação, afetividade, comprometimento e propósitos.

Eram pessoas simples, com a humildade de quem estava ali para ampliar um pouco mais o repertório de saberes, para aprender e descortinar o novo/velho mundo da academia, da ciência. Nem mesmo aqueles que já possuíam uma graduação se colocavam num patamar superior, mas lado a lado, sempre ajudando aqueles que apresentavam mais dificuldade ante os novos conhecimentos.

Cada um com sua singularidade, porém conscientes de sua condição de unidade na diversidade. Cada um com um projeto de vida, com itinerâncias e errâncias que se bifurcavam, mas ao mesmo tempo cruzavam-se em pontos comuns da existencialidade humana.

Sujeitos ativos, questionadores, reflexivos, inquietantes que buscavam *re-existir* no movimento da formação. Eles recusavam-se serem vistos ou tratados como seres passivos. Reivindicavam a condição de sujeitos que potencialmente eram capazes de pensar sobre o vivido, de intervir, de aprender

e apreender a dinâmica do conhecimento científico e acadêmico e de construir novas atitudes, novos saberes.

É assim que Bakhtin *apud* Sobral (2007, p.22), acreditando no aspecto ativo do sujeito e na potência dos seus atos, recusa [...] *tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado.*

Os professores-estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores não conheciam as idéias de Bakhtin, mas de modo algum se colocavam na condição de sujeitos isentos da consciência de sua condição de *ser-no-mundo*. Eles não se colocavam na posição de subserviência aos *atos de currículo* e seus agentes, mas de forma politicamente madura *re-existiam* ao instituído e de modo inteligível, tomavam o diálogo e a negociação como caminhos para instituírem-se enquanto sujeitos ativos.

O Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5ª a 8ª séries/ Ensino Médio) – Modalidade Presencial e os sujeitos que o constituíam, configurou-se, portanto, no universo dessa pesquisa. Em face disso, a investigação caracterizou-se como um *estudo de caso*, o qual se assentou em bases etnográficas.

Não fiz a escolha do estudo de caso como consequência de uma atitude de seleção de um método, mas porque o fenômeno que gerou a investigação se apresentava naquele contexto específico. Como afirma Stake citado por André (2005, p.16), *estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.* Ao fazer a escolha em estudar o fenômeno da *re-existência* aos *atos de currículo* o fiz por este se manifestar no universo específico do curso de Licenciatura em Física do qual eu também fazia parte como professora-formadora. O mais significativo aqui então não é o caso em si, mas o *conhecimento derivado do caso* (ANDRÉ, 2005, p.16), o que ele poderá proporcionar epistemologicamente acerca das questões de currículo e formação.

O estudo de caso de tipo etnográfico como o que optei em realizar refere-se a *um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da*

etnografia (ANDRÉ, 2005, p.19). Os dispositivos que usei para desenvolvê-lo foram: entre-vista em profundidade, grupo focal, questionário, análise documental, cartas formativas, narrativas catárticas e memoriais de formação. O propósito era conhecer o modo como os atores sociais do contexto investigado operavam com o fenômeno, as estratégias que criavam para isso e o que compreendiam a seu respeito. O foco era portanto, buscar compreender o agir desses sujeitos e a lógica a ele subjacente. Como nos diz André (2005, p.24), a busca deve ser por *conhecer, em profundidade, o particular*. Compreendê-la enquanto unidade sem perder de vista suas relações e inter-relações com o contexto maior no qual está inserido e a sua dinâmica interna.

O desafio maior nesse tipo de estudo é a necessidade do pesquisador colocar-se em posição de estranhamento, distanciamento da situação investigada, principalmente se há níveis de implicação com o contexto como é o meu caso. Tal postura se faz necessária para que o pesquisador possa melhor apreender os etnométodos dos sujeitos do grupo estudado.

André (2005, p.26), nos diz que esse princípio de estranhamento exige que o pesquisador dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial, mas ao mesmo tempo, que ele se despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para “estranhar” o familiar.

O caminho para conseguir dar conta desse duplo movimento de transformar o familiar em estranho e o estranho em familiar pode ser feito via princípios gerais que emergem das teorias em que se apóia o pesquisador e na metodologia de observação participante ou entre-vistas em profundidade. Como no caso desta pesquisa não foi possível o uso da observação participante, o meio principal para isso foram as entre-vistas em profundidade com os atores sociais sendo complementadas por outros dispositivos já mencionados.

Através dessas entre-vistas e dos demais meios foi possível conhecer as percepções particulares dos sujeitos sobre os *atos de currículo* no âmbito da formação e compreender os sentidos e significados do *re-existir*. Para os pesquisadores conhecer a particularidade dos atores, como estes pensam, concebem e se relacionam com o fenômeno investigado, o objeto de pesquisa, por assim dizer é um objetivo primordial em estudos de caso de tipo etnográfico.

Não devemos esquecer que em etnografia a preocupação central é com os significados que as pessoas ou grupos atribuem às ações, eventos e à realidade que as cercam. Portanto, nesse trabalho investigativo a descrição centrar-se-á exatamente nos significados que os professores-estudantes atribuíam aos *atos de currículo* no contexto da formação em Física e os sentidos da *re-existência* a estes dois processos.

Esta produção traduz, pois, um exercício etnográfico que não se pretende puro, mas que carrega alguns de seus traços marcantes. Não se trata de uma etnografia à maneira antropológica, mas de um esforço intelectual etnográfico diria, por descrever com densidade o que se revelou em campo sobre o fenômeno investigado exatamente como este se apresentou buscando os sentidos que os sujeitos lhes atribuem e os etnométodos que eles produzem para lidar com o movimento cotidiano em que esse fenômeno se expressa.

Geertz (1989, p.4) nos diz que,

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”.

Na advertência desse grande antropólogo o que determina um trabalho etnográfico não é necessariamente o uso de uma dada técnica, mas o modo como o pesquisador trata as informações que ele recolhe em campo, a produção intelectual decorrente de suas leituras, a estrutura de significados que o intérprete é capaz de montar a partir do visto, do percebido, do vivido, do ouvido dos atores sociais.

Mais adiante Geertz (1989, p.07) é categórico ao declarar que *a etnografia é uma descrição densa*. Assim, é possível praticar etnografia a partir de dispositivos não protocolares como a entre-vista, as histórias de vida, as fotografias, os atos performáticos, a história oral, os documentos entre outros, posto que haja uma cultura histórica que direciona as práticas etnográficas para a atividade de observação. No entanto, Laplantine (2004) destaca que:

Atividade de observação, a etnografia é antes de tudo uma atividade visual, ou como dizia Marcel Duchamp acerca da pintura, uma “atividade retiniana”. **Mas a descrição etnográfica** (que significa a escrita das culturas), **sem a qual não há antropologia no sentido contemporâneo do termo, não consiste apenas em ver, mas em fazer ver, ou seja, em escrever o que vemos. E o ver aqui não se restringe ao órgão da visão, mas ao que podemos captar através dos nossos múltiplos sentidos.** [grifo nosso]

A tarefa primeira da etnografia é mostrar o que aparece do jeito como aparece sem camuflagens. Compor um mosaico de significados em que haja conexão entre todo e partes e vice-versa. *Descrever para compreender* (MACEDO, 2006, p.9), eis a pedra angular de toda investigação *etno*.

A centralidade dessa descrição não está, todavia, nas ações e interações dos atores sociais em um dado contexto histórico-social, mas principalmente, no *sistema de significados culturais dos sujeitos estudados*, o que vai além de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução do seu discurso e dos depoimentos (FINO, 2008, p.7). Daí a importância do pesquisador buscar *compreender as compreensões* (MACEDO, 2012, p. 89) dos atores sociais.

Nesta investigação, a base das interlocuções com os atores sociais foi a narrativa e não a observação participante, como é comum em pesquisas de natureza etnográfica. Focalizei, portanto, a narratividade dos sujeitos para compreender suas compreensões acerca do processo formativo por eles vivido e as tessituras engendradas a partir da dialogia entre professores-estudantes e professores-formadores na instituição das *políticas de sentido* em torno da formação e do currículo que *a-con-teciam*.

Se, precisamos do ponto de vista do ator social, da compreensão de seus etnométodos, que organiza e define situações, para sabermos da experiência vivenciada e das realizações instituídas, a narrativa passa a ter um status de centralidade. (MACEDO, 2012, p. 98)

A narrativa expressa o ser enquanto sujeito, aquele que protagoniza a história, que assume um posicionamento crítico-propositivo ante o movimento do real. Ela “fala” pelo e através do autor do discurso sobre suas ações, pensamentos, intervenções, existências. Através da narrativa o sujeito autoriza-se a falar do instituído e ao mesmo tempo institui seu modo próprio de compreender o vivido. Ele re-existe! Guimarães Rosa em Grande Sertão

Veredas, por meio do personagem Riobaldo, nos diz que *narrar é reexistir*. À medida que você narra sua história, seus pertencimentos, seus modos de compartilhar a vida, seu jeito singular de ver o mundo, o outro, as coisas, o que passa por entre suas lentes naturais e como as registra dentro de si, você está vivendo de novo a própria existência, *reflexionando sobre si, sua relação com o outro e com seu entorno*.

Através de situações de entre-vistas e de sessões de grupo focal em que os professores-estudantes narravam como experienciaram a formação em Física no âmbito do Curso fui buscando compreender como estes sujeitos compreendiam a *formação* e os *atos de currículo* à medida que *reexistiam* a esses processos. Entendo, como Macedo (2012, p.107), que *toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização em curso e ativa de um contexto social*.

Em uma etnopesquisa crítica e multirreferencial trabalhar *com e a partir da experiência dos atores sociais, de suas narrativas culturalmente enraizadas e seus etnométodos* (MACEDO, 2012, p.114-115) são condições primeiras para que o pesquisador compreenda como se instituem as regras e a gramática das práticas sociais do *ethos* investigado.

Ao tomar a entre-vida como um dispositivo central nesse trabalho de pesquisa busquei capturar na narrativa de cada sujeito, fostes estes professores-estudantes ou professores-formadores, o *como, porquê e para quê* da dinâmica formativa no âmbito do Curso de Licenciatura em Física. Como cada grupo de sujeitos via e vivia esse processo; como produziam os etnométodos que os possibilitava mover-se nessa dinâmica; como produziam os *atos de currículo* no contexto da formação vivida; o que levava os professores-estudantes a *reexistirem* aos *atos de currículo* dos professores-formadores e do curso de forma geral; porque *reexistiam* e como faziam isso. À medida que narravam sua experiência, seu modo próprio de viver o processo, suas posições políticas, epistemológicas e ontológicas ante ao real compunham um *etnotexto* preñado de significados e carregado de possibilidades hermenêuticas acerca do objeto investigado.

Pela narrativa provocada por intermédio das entre-vistas e sessões de grupo focal ia sendo possível capturar dos atores sociais as formas pelas quais estes se colocavam diante da realidade cotidiana por eles vivida, o modo como

compreendiam esta realidade e a intervinham instituindo novos modos de operar sobre ela ou de que esta os favorecesse de alguma maneira.

A *entre-vista* entendida por Macedo (2006; 2012) como um encontro face a face, um entre-dois, um entre-nós ultrapassa a lógica da pergunta e da resposta e configura-se como dispositivo de provocação da narratividade do sujeito mediada pela linguagem. Por meio desta, o pesquisador passa a conhecer e, por conseguinte, compreender os sentidos que os atores sociais constroem acerca da realidade em que vivem e operam. É através das “lentes” sensíveis desses sujeitos que o pesquisador adentra o cotidiano exatamente como este se apresenta.

Colocando-se na posição de mediador entre o ator social e o fenômeno investigado, o pesquisador coordena a *entre-vista* de modo a conduzir o entrevistado a dissertar sobre suas compreensões, experiências, pontos de vista, posicionamentos e ações envolvendo o objeto da pesquisa de modo tal que amplie e aprofunde cada vez mais suas colocações. Ainda que em pesquisas etnográficas o comum seja a não diretividade, a não estruturação, a flexibilidade, essa forma de conduzir a *entre-vista* faz-se necessária haja vista que há sempre um objetivo a ser focalizado, uma problemática em torno da qual se movimenta todo o processo investigativo.

É importante salientar que a opção pela *entre-vista* como dispositivo central da pesquisa ocorreu em função dos direcionamentos que o campo me obrigava a dar ao trabalho. Ao contrário do que a formação fisicalista nos inculca, não somos nós que ditamos as regras da pesquisa, mas o movimento natural da pesquisa que diz o que precisamos fazer, ainda que seja necessário garantir a preensão do leme do processo para que não se navegue à deriva.

Como afirma Zago (2003, p.296), *campo, método e teoria não são camisas-de-força que dominam o pesquisador e impedem descobertas de novos caminhos*. Há, pois uma margem de liberdade e flexibilidade que permitem ao pesquisador e seus informantes se colocarem como sujeitos que se autorizam a intervir no decurso da investigação, e porque não, alterá-lo, se assim for necessário ou a dinâmica do campo exigir. Todavia, isso não quer dizer que não se prime pelo rigor no desenvolvimento dos dispositivos de pesquisa e do processo investigativo. Este é um procedimento do qual o pesquisador qualitativo não abre mão sob pena de cair em práticas

desvairadas, levianas que aceitam qualquer coisa em nome de uma lógica fabril do conhecimento ou seu extremo que recai na rigidez e na prescritividade engessantes.

O rigor nas pesquisas de natureza qualitativa compreende a garantia de *qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas* (MACEDO, 2009, p.75). Um rigor comprometido com a densidade teórica tecida na dialogia com a empiria e as interpretações nossas e dos atores sociais e com a heurística das informações recolhidas em campo (MACEDO, 2009). Contextualização, inteligibilidade relacional e intercriticidade identificam o rigor constituído nas etnopsquisas (MACEDO, 2009, p.115).

Vale salientar que os dispositivos selecionados para uso em campo foram trabalhados distintamente com os sujeitos, pois não foi possível aplicá-los a todo o conjunto. O questionário, por exemplo, foi aplicado a um total de 36 professores-estudantes, mas destes, obtive devolução apenas de 30. A entrevista em profundidade foi realizada com as duas categorias de sujeitos, sendo que com os professores-estudantes restringi a um universo de 16 em virtude da dificuldade de fazer com todos e pela extensão do trabalho *a posteriori* no momento das transcrições e análise. As três sessões de grupo focal foram realizadas apenas com os professores-estudantes, cujo quantitativo não foi constante em função da dinâmica do curso e do tempo que tinham disponível para colaborar com a pesquisa. Assim, na primeira sessão contei com a presença dos 36 professores-estudantes, a segunda com 15 e a terceira com apenas 09. As cartas formativas foram requeridas dos professores-estudantes após o término do curso e obtive retorno apenas de 09 professores-estudantes, apesar de vários emails enviados fazendo cobranças. A mesma coisa posso dizer dos memoriais de Estágio que apenas 14 chegaram às minhas mãos. Este foi então, meu universo de pesquisa com toda complexidade que somente o contexto pode dar-lhe sentido. Neste trabalho de pesquisa, portanto, toda a construção descritivo-compreensiva ocorreu a partir de dois dispositivos principais (entre-vista/grupo focal), com complementações de outros meios utilizados concomitantes ao processo de campo.

Em que pese essa peculiaridade na aplicação dos dispositivos, não há comprometimento do caráter do tipo de pesquisa realizada. A especificidade do contexto exigiu que a opção fosse pelo estudo de caso de tipo etnográfico,

como já foi dito, ao que busquei dentro do possível seguir nestes escritos os princípios que o regem.

1.3 Desconstruindo edifícios iluministas. Erguendo novas bases para seguir pensando a complexidade do ato de pesquisar. A experiência em campo.

Caos. Esta é a sensação que me acompanhou durante parte do processo de pesquisa. Um misto de insegurança, incerteza, desordem, imprevisibilidade... Confesso que não me agradava ter que viver esses sentimentos em campo e no processo de organização das informações obtidas a partir dos dispositivos usados em campo, os quais não foram poucos, assim considero. Fiquei um bom tempo a me perguntar se fazer pesquisa qualitativa compreendia mesmo esse processo caótico. A conclusão que chego é: ainda que o pesquisador delinear as questões básicas norteadoras da pesquisa e parta para o campo convicto do que está fazendo, é a dinâmica do contexto e dos sujeitos que determina a construção do itinerário da pesquisa. Digo isto, até com certa pontinha de frustração, a qual também compõe o mosaico de sentimentos próprios do fazer-se pesquisador. Frustração esta, que hoje percebo, está muito marcada por uma formação sustentada em uma compreensão de pesquisa enquanto processo linear controlado por quem a conduz. Não aprendemos a viver no/com o caos, com a instabilidade, a insegurança. Fomos ensinados a ter sempre o domínio de todas as coisas e aprendi na/com a pesquisa que o caos é generativo. É possível encontrar ou forjar uma ordem em meio ao caos. Mas, também, quem diz que é o caos? Aos olhos de quem? Por quê? Quando se trata de fazer pesquisa parece-me que nossas lentes naturais precisam passar por um processo de polimento que nos permita libertar-nos dos antolhos que impedem que ampliemos nosso raio de visão, corrijam as miopias a que fomos submetidos em prol de uma ciência monocular.

Fomos conduzidos a pensar o caos como algo ruim que deve ser evitado. A ordem é a lógica. Mas, aprendi no curso da pesquisa que o caos não significa falta de controle, aleatoriedade do agir, desordem como é costume se

pensar. Há uma *política de sentido* em meio aos caos. Nossa visão unívoca da realidade não permite que enxerguemos ordem, sentido, lógica em meio a uma situação aparentemente caótica. Ver de outro modo implica ver a trama que compõe o avesso. Assim, é possível encontrar no suposto caos um caminho que nos conduza ao equilíbrio que nos conforta e proporciona firmeza.

Em campo, aprendi a desconstruir pensamentos até então sedimentados por uma formação estéril, isto é, que não incita-nos a forjar outras possibilidades; me surpreendi com alguns sujeitos que meu pré-conceito dizia certamente trazer a chave que iria abrir as portas que me levariam às respostas das indagações de pesquisa. Descobrir potencialidades nos diversos sujeitos que até então eu desconhecia, ainda que convivendo com eles; pude perceber diretamente a formação revelando-se enquanto movimento próprio do *Ser* e enquanto processo intersubjetivo. Aprendi a agir na urgência como nos instiga Perrenoud (2001) ante as emergências das situações de coleta das informações: era o espaço que tinha que criar e/ou encontrar livre na instituição; o tempo para escuta das narrativas dos sujeitos que por vezes tinha que forjar ante a excessiva carga horária de estudo do grupo; encontros que precisavam ser suspensos em face de mudanças na dinâmica do curso durante a semana de aula, enfim... Decisões que exigiam do pesquisador habilidades que doravante nem eu mesma sabia que possuía ou era capaz de construir.

Minhas poucas experiências com pesquisa fogem ao que vivi no processo de doutoramento. Tinha expectativas de que conseguiria realizar o processo de doutoramento com toda tranqüilidade, tempo e controle de cada etapa. Mas, vi logo nos primeiros meses que não seria assim. Foi então que comecei verdadeiramente compreender a natural complexidade do mundo, da vida, da relação nossa com o conhecimento, com as pessoas, consigo mesmo. Descobertas óbvias, alguns diriam. Mas, quem disse que em meio ao óbvio não encontramos uma faceta oculta? Por vezes, necessitamos experienciar situações para que compreendamos aquilo que só conhecemos no mundo das teorias e do discurso.

Eu não tinha mais aquele suposto “controle” da minha vida. A instabilidade tornou-se a ordem. A incerteza, o meu horizonte. O presente, a perspectiva. Vencer cada dia era minha meta. *Re-existir*. Eis a força motriz que me impulsionava. Era o meu objeto se revelando na minha vida e no meu

cotidiano e eu buscando compreendê-lo fora de mim. Acima de tudo eu precisava continuar existindo e trazendo a vida para tudo aquilo que estava vivenciando. Como uma fênix que ressurgiu, fui recriando a minha existência, renovando minha forma de pensar e *inter-agir* com o mundo-vida.

Em meio a tudo isso, lançava-me no curso da pesquisa meio que atropelando a ordem que cartesianamente nos foi imposta e que sutilmente cauterizou nossos pensamentos e o modo de produzir conhecimento científico.

Começo a ir a campo meio que sem firmeza no que estava fazendo, com uma sensação de falta, como se estivesse sempre precisando ter mais: conhecimento, organização dos dispositivos, controle, certeza, segurança, essas palavrinhas – chaves que aparentemente nos confortam e nos fazem acreditar que reinamos soberanamente sobre a ação. Os fatos, as situações, sobre tudo e sobre todos. Ilusão! Assim nos sacode Morin (2000) de nosso profundo “sono” epistemológico e nossa cegueira intelectual.

Porque insistimos em fazer o caminho antes de iniciar a caminhada? Já nos dizia o poeta que “o caminho se faz ao caminhar” e quando se trata de pesquisa essa é uma premissa básica a qual não devemos nos apartar. Com isso, não quero dizer que o pesquisador deve andar de forma desatinada sem perspectivar a caminhada, traçar um percurso e objetivar o destino. É fundamental saber de onde se está partindo e onde se deseja chegar, ainda que trilhas sejam abertas em meio ao caminho, desvios sejam necessários ante o mover do andarilho e a viagem nos conduza a outros destinos imprevistos.

Assim, me vi diante da necessidade de ir a campo sem ter feito maiores leituras sobre o objeto de pesquisa, embora considerasse difícil encontrar subsídios teóricos sobre o que havia decidido investigar. Não havia compreendido ainda que essa teoria que eu buscava fora da pesquisa propriamente dita era exatamente um dos propósitos da tese: trazer à baila as compreensões possíveis do objeto. É a teoria sendo construída. Minha idéia de ir a campo era tão somente após extensivas leituras sobre o objeto; posterior ao cumprimento dos créditos teóricos do programa de pós graduação, enfim, buscava o tempo todo aquela ordem que nos “diz” que temos que cumprir etapas sem violar a seqüência lógica nela impressa. Havia dentro de mim um desejo e, ao mesmo tempo, uma cobrança de estar pronta para o trabalho de

campo. Hoje me questiono: porque esse desejo de estar sempre pronta para as coisas? Esta é outra idéia (prontidão) que nossa formação iluminista nos deixou como herança e que temos dificuldade de nos desvencilharmos.

Precisamos nos permitir vivermos outras coisas, situações, nos lançarmos no horizonte de possibilidades e deixar que as coisas se revelem por elas mesmas sem forjar nada. A desestabilização é generativa, é potencialmente criadora, formativa. Em meio a essa experiência (re)construtiva, muitas aprendizagens foram geradas. Aprendi na prática, alguns meandros da pesquisa qualitativa, do constituir-se pesquisador e dos caminhos de uma pesquisa. Ousei em criar novos dispositivos e gerar espaços de mediação entre os sujeitos e o objeto que fugiam aos modos clássicos das técnicas de pesquisa.

O trabalho de preparação para entrada em campo e o processo de coleta das informações, portanto, fugiu completamente ao que eu tinha em mente, à idéia previamente construída de pesquisa em face da experiência vivida no período do mestrado. Todo o percurso diferenciado foi necessário por muitas razões que vão desde as minhas questões existenciais até as de ordem contextuais do universo da pesquisa.

Em face dos professores-estudantes já estarem na iminência da formatura, o que para mim significaria a perda do campo da pesquisa tive que antecipar a entrada no campo. Tratava-se de um público que mensalmente concentrava-se na instituição para a formação e que após esse período retornavam para suas cidades de origem, cidades estas, longínquas em sua maioria, o que demandaria do pesquisador um deslocamento quase inviável para acesso aos informantes após a conclusão do curso, caso isto fosse necessário.

Assim, em virtude desta situação que o campo instituía me vi diante do desafio de elaborar roteiro de entrevista, questionário, grupo focal entre outros dispositivos sem aquela tão desejada segurança teórica, sem a amplitude de leituras que desejava sobre o objeto. Mas, enfim... Lancei-me ao mar e fui navegando conforme o curso das águas. Confesso que sobrevivi, senão não estaria registrando tudo isso, e que foi extremamente formativo para mim enquanto pessoa, profissional da docência e pesquisadora em processo.

Considero que o meu trabalho em campo começou antes mesmo de esboçar o projeto de pesquisa que deu vida a essa tese uma vez que todas as aulas que estava ministrando no Programa com a disciplina Didática convertiam-se em processo de escuta sensível às narrativas dos sujeitos em relação aos *atos de currículo* no âmbito do curso. Mas, formalmente, a captação das informações principiou-se com a aplicação de um primeiro questionário em julho de dois mil e nove. Este foi elaborado por iniciativa própria sem mesmo submeter ao crivo do meu orientador, o que foi uma atitude precipitada, pois, algumas questões precisaram ser revistas em função não do objeto, mas da linguagem utilizada. Hoje até me pergunto: por que mesmo me arvorei com tamanha ousadia em fazer algo como se já possuísse a segurança suficiente para tal ação? Mas, enfim... Foi feito e não jogarei para debaixo do tapete essas impurezas porque elas são parte do meu processo formativo enquanto pesquisadora e há no dispositivo muitas informações que ajudarão a reflexionar o objeto investigado. Outras aprendizagens virão certamente a cada nova experiência de pesquisa vivida.

Como o objeto investigado requer o uso de uma linguagem um tanto complexa precisei reelaborar o instrumento e reaplicar o que acabou sendo mais proveitoso, visto que o primeiro poucos professores-estudantes me devolveram, apesar das muitas cobranças. Considerei também um ato meio impensado de minha parte a quantidade de questões elaboradas, acima de dez, o que hoje de forma mais refletida vejo que isto gerou repetições na respostas e ausência em outras. Embora a recomendação de Macedo (2000, p.169) seja de que *as perguntas dos questionários abertos sejam em pequeno número porque os respondentes terão que argumentar suas respostas, muitas vezes justificá-las, contextualizá-las e explicitá-las* me excedi tanto creio que muito pela ansiedade de querer buscar respostas o quanto possível para me ajudar a elucidar o fenômeno investigado uma vez que naquele momento inicial até eu mesma o considerava complexo, principalmente pela escassez de produções teóricas que tratassem deste. Ainda é indicação de Macedo (2000, p.169) que [...] *as perguntas elaboradas devem ser claras, precisas, bem próximas ao contexto de vida do respondente*, o que não consegui propiciar posto que a complexidade das questões que elaborei foi ponto de ressalva por parte do meu orientador. Por isso, penso que a compreensão das questões

possa ter comprometido as respostas dos informantes visto que muitos deixaram várias delas em branco. Por se tratar de um questionário não há como explicitar melhor os enunciados, destrinchá-los no momento que o respondente tem que se posicionar, principalmente se este retiver o dispositivo para entrega posterior. Também se torna impossível interagir com o pesquisador nesse momento.

Em face do ocorrido apliquei um segundo questionário no dia dez de julho de dois mil e nove a um total de trinta e seis professores-estudantes que compunham o grupo, e destes, obtive retorno de trinta e um. Desta vez o instrumento fora revisado, mas mantive a média de dez a treze questões que é um número considerado elevado para este tipo de dispositivo. Creio que a preocupação com a responsividade dos sujeitos em relação ao objeto ainda prevalecia muito forte em mim. É como se temesse não obter respostas suficientemente significativas para as perguntas de pesquisa e ao fim de tudo, não ter em mãos um material rico para análise do fenômeno investigado. Hoje percebo que mais uma vez a busca pela promessa de segurança advindo do modo de pesquisar positivista reivindicava ainda um lugar no trato do pesquisador com o fenômeno.

Construí em face dessas situações vividas aprendizados importantes: é fundamental um bom planejamento do instrumento a ser aplicado ainda que haja uma situação imperativa que leve o pesquisador a adotar caminhos inversos em termos da pesquisa; é mais prudente aplicar um instrumento como o questionário em um momento que o pesquisador possa estar junto ao grupo de informantes a fim de que possa dirimir dúvidas, esclarecer as questões o máximo possível e recolher de imediato o dispositivo. Claro que nem sempre isso é possível porque eu fiz essa tentativa com a aplicação do segundo questionário, mas ainda assim tive que flexibilizar em alguns casos para levar para responder em casa, e depois, mesmo com cobranças, nem sempre obtive sucesso no retorno. Enfim, são experiências que propiciaram novas aprendizagens e foram importantes à formação como pesquisadora.

Às vezes, fui impelida a tomar essas iniciativas em função do tempo que me era destinado para realizar a pesquisa no âmbito do curso e as demandas que precisava responder durante o cumprimento dos créditos na faculdade, pois ainda estava cursando algumas disciplinas do Programa de Pós-

Graduação; as viagens à Salvador, as inúmeras situações que tinha que administrar, a vida pessoal que sorvia muito de mim, além das lutas que tive que travar dentro e fora de mim para estar e me manter no doutorado. A vida não estaciona em um ponto e espera que façamos um curso dessa magnitude. Ela imbrica-se ao movimento do curso e exige de nós uma *re-existência* que muitos não estão preparados para forjar. Contudo, necessito dizer que aprendi em meio aos desafios e cresci, ainda que por vezes esse crescimento tenha sido um tanto doloroso.

Vivi momentos de fascínio, como se tivesse um horizonte a nossa frente mais largo do que o do vizinho, tive fome de conhecimento, queria ler mais, porém não via tempo para isso, desejava ler obras completas, aprender os clássicos, compensar o que ficou meio que arremedado em etapas anteriores de minha formação, queria me tornar e me sentir verdadeiramente uma pesquisadora, mas não conseguia ver isso em mim. Ao contrário, via ainda muitas lacunas que eu considerava não devesse mais existir na minha formação. Ao mesmo tempo, sentia medo do futuro porque ele significava a escrita e conclusão da tese e com isso a indagação: será que vou conseguir? Em meio a essas sensações, outra oposta se apresentava. Coragem. E junto com ela, confiança, crença em si mesmo. E quando pensava que estava encontrando a ilusória segurança, eis que batia à porta o medo, a instabilidade, a incerteza, e eu ia procurando *re-existir*, tentando me afirmar como pessoa, estudante, profissional e pesquisadora.

Optei pelo *questionário com perguntas semi-abertas* como um dos dispositivos de pesquisa em face da quantidade de informantes que a princípio possuía (em torno de quarenta), pelas possibilidades que oferecia em termos de interlocução com os sujeitos dada a transitoriedade deles na instituição e por permitir alcançar grande parte do grupo de informantes que através da entre-vista não seria possível.

Além do questionário, fiz uso de *entre-vistas abertas* e três sessões de *grupo focal*. Disponho também de *documentos oficiais* (Proposta Curricular do Curso) e *pessoais* (*carta formativa, memoriais de Estágio e narrativas catárticas*). Criei estes últimos dispositivos sem intenção prévia, mas em face das vivências em campo decidi lançar mão para adentrar mais um pouco nas

questões de pesquisa. Denominei um destes dispositivos de *cartas formativas* e o outro *narrativas catárticas*.

Ao final do curso solicitei dos professores-estudantes a escrita de uma *carta formativa* em que eles narrassem o processo de formação por eles vivido desde o início do curso até o encerramento e me enviassem por email. Queria me apropriar mais amplamente da percepção deles acerca da formação vivida; dos *atos de currículo* no âmbito da formação em Física e compreender as *re-existências* epistemológicas e formativas nesse movimento intersubjetivo.

O *memorial de Estágio* foi uma das atividades que eles haviam realizado durante o período da disciplina e no qual eles precisaram voltar-se para dentro do processo formativo refletindo sobre a formação. O conteúdo deste documento poderia, portanto, complementar informações, e trazer outras ainda não mencionadas pelos sujeitos.

O dispositivo que aqui denomino de *narrativas catárticas* expressam os sentimentos, emoções, desejos, expectativas construídos ao longo da formação. Estes registros foram realizados quase ao final do curso quando eles estavam vivendo um momento bem difícil da formação em que a maioria encontrava-se em uma prova final de uma das disciplinas constitutivas do curso com grande possibilidade de reprovação o que para eles significaria o fim de toda a trajetória realizada até ali e da realização do sonho de graduarem-se. Então, eles estavam muito tensos, não conseguiam falar de outro assunto a não ser a prova, o medo de fracassarem, a dificuldade da disciplina, o nível de exigência do professor-formador e com isso eu praticamente não conseguia desenvolver as atividades concernentes ao Estágio Supervisionado que no momento era o que eu trabalhava com o grupo. Em função desse quadro, eu decidi levá-los até a área do Curso de Educação Física para liberar um pouco as tensões e acomodei-os na sala de ginástica em colchonetes e sob uma música suave e relaxante pedi que eles deitassem, buscassem aliviar o nível de estresse em que se encontravam descentrando-se de tudo. Ao fim de um tempo, já bem mais relaxados eu dei a eles uma folha de papel pautado e pedi que expressassem o que sentiam antes de entrar no curso, durante e naquela etapa final, já no último semestre. Muitos expressaram usando apenas palavras, outros palavras e desenhos, alguns pequenos textos que revelaram aspectos importantes que merecem uma análise cuidadosa do que os

processos supostamente formativos têm feito com o *Ser* ao tentar objetificar o humano. Ademais, possuo registros que fiz em campo, emails de alguns alunos que versam sobre o processo de formação e alguns *atos de currículo* em pauta no curso.

1.4 Acionando os dispositivos em campo: uma ecoformação⁷ em processo.

Por em prática os dispositivos selecionados para coletar as informações que precisava para compreender o fenômeno investigado foi um processo extremamente formativo para mim. Afirmando que vivi uma ecoformação porque a relação com o contexto, com o entorno em que me encontrava naquele momento me proporcionou inúmeras aprendizagens que vão desde a ordem metodológica à epistemológica. O contexto da pesquisa me fez desconstruir edifícios acerca do conhecimento e da própria atividade de pesquisa que talvez a leitura do melhor livro de metodologia científica não gerasse esse movimento formativo.

Dizer sobre como foi esse processo expressa essas aprendizagens e revela como fui enfrentando algumas situações em que tive que fazer escolhas, abrir mão de algumas idéias, modificar o planejamento da pesquisa entre outras atitudes que a dinâmica do campo ia suscitando. Descrevo aqui de forma mais evidente o trabalho com o dispositivo da *entre-vista* e do grupo focal que para serem desenvolvidos tiveram que ser adequados em função de situações que o campo impunha.

Para realizar as *entre-vistas* fiz um recorte no quantitativo de professores-estudantes existentes no momento, que era de trinta e seis, pois não havia tempo suficiente para que eu realizasse a escuta de todos e seria um trabalho hercúleo tratar tantas informações posteriormente. Não foi possível realizar observação das aulas em virtude do processo de finalização do curso. Como era o último módulo do curso eu tive que optar: ou fazia *entre-vistas* com

⁷ Segundo Nóvoa (2004, p.16), eco-formação seria uma *formação através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica.*

um número considerável de sujeitos ou a observação em tempo restrito, o que no meu entender, não me daria uma visão ampla do fenômeno investigado.

Decidi então, junto com meu orientador, pelas entrevistas associadas a outros meios de busca das informações. Como era muito difícil encontrar um tempo livre na agenda dos professores-estudantes eu me valia dos intervalos de almoço, dos momentos que antecediam as aulas pela manhã e o tempo entre o fim da tarde e o café da noite haja vista que o grupo tinha aulas das sete horas e trinta minutos da manhã até as dez horas e trinta minutos da noite, de segunda a sexta-feira e aos sábados, das sete às doze horas. Por vezes, tive que realizar entre-vistas nos bancos debaixo das árvores ou em espaços cuja acústica acabaram por prejudicar as gravações perdendo inclusive algumas delas o que me causava frustração. Tudo isso por conta da exigüidade do tempo disponibilizado pelo contexto ainda que os sujeitos quisessem doar muito mais de seu tempo e de si mesmo. Um aspecto que parece não ter relevância em se tratando do trabalho de campo, mas que deve ser feito com muito zelo pelo pesquisador é a escolha de bons aparelhos eletrônicos para a gravação das narrativas dos entrevistados e das sessões de grupo focal. Isto evita sobremaneira a perda de “dados”. Fui vítima dessa falta de conhecimento, pois escolhi gravar as entre-vistas com um mp4 e perdi algumas, pois o áudio era bem limitado em termos de captação do som, a forma de armazenamento do aparelho geralmente era numa configuração distinta do computador, o que dificultou bastante a conversão dos arquivos para a escuta e transcrição. Foi então, que decidi investir na aquisição de um bom gravador digital o que ajudou muito, ganhei tempo e a qualidade do som era incomparável.

Minha intenção inicialmente era entre-vistar dezesseis professores-estudantes e dezesseis professores-formadores, mas o tempo não permitiu que atingisse esse propósito com os dois grupos de sujeitos. Assim, ao final de três meses (agosto/setembro/outubro de dois mil e nove) havia conseguido entre-vistar oito professores-formadores, incluindo o coordenador do curso e dezesseis professores-estudantes. No momento das entre-vistas com os professores-formadores não tive problemas temporais porque as fiz com agendamento conforme a disponibilidade de cada um e em espaços que não prejudicariam as gravações, pois as experiências anteriores com o grupo de

professores-estudantes já havia me dado conhecimento suficiente para não incorrer nos mesmos erros.

A entre-vista muito mais que um dispositivo de coleta de informações é uma possibilidade de interação entre o pesquisador e os atores sociais; um meio de estar próximo dos sujeitos, de conhecer o que pensam, como e porque pensam de tal maneira; de apropriar-se dos seus etnométodos buscando compreendê-los em sua forma própria de estar no mundo; de captar o modo como compreendem o mundo, as coisas, as pessoas, as situações e como se colocam diante de tudo isso.

Além disso, a entre-vista é *um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas [...]*(MACEDO, 2000, p.165). Por tudo isso, constitui-se em dispositivo indispensável em pesquisas cujo objeto está colado à condição humana de ser. Optar por esse instrumento significava para mim adentrar de alguma forma na existência dos sujeitos e com isso, compreender como eles *re-existiam* às situações que se lhe apresentavam que mobilizavam uma atitude reativa seja no sentido da afirmação de si como atores sociais seja para gerar uma realidade outra mais favorável à coexistência.

O encontro face a face, a *entre-vista* (ver por entre a visão do outro) com perguntas abertas permitiria compreender de forma mais aprofundada as perspectivas dos professores-estudantes e dos professores-formadores sobre os *atos de currículo* e buscar sentido e significado para as formas de *re-existência* a estes no âmbito da formação.

Sendo um processo de interação entre entre-vistador/entrevistado/pesquisador-informante, esse dispositivo coloca em evidência um conjunto de aspectos que estão em jogo nesse momento, como por exemplo, as emoções, a própria informação, a relação entre quem entre-vista e quem é entrevistado, a condução da atividade, entre outros.

Szymanski (2002, p.10) destaca que por ser a entre-vista uma atividade de interação face a face e fundamentalmente humana entram em jogo as *percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado*. Trata-se, pois, de um processo em que está em pauta as subjetividades de cada um a respeito de dado assunto. Por isto, a importância da busca dos significados nas

narrativas, ou seja, a compreensão do que o sujeito concebe sobre certas questões, como ele age em função do que pensa, acredita e defende.

Por não ter sido possível fazer uso da observação participante em função do tempo exíguo para a coleta dos “dados” em campo e da finalização do curso, a entre-vista constituiu-se em dispositivo fundamental para o recolhimento das informações. Para ampliá-las lancei mão ainda do *grupo focal*, de um *questionário*, de *cartas formativas*, dos *Memoriais de Estágio*, do *Projeto Curricular do Curso* e *narrativas catárticas* conforme mencionado anteriormente.

O trabalho com o *grupo focal* foi desafiador para mim, pois não havia até então, feito uso deste dispositivo. Apesar de alguns teóricos afirmarem que o grupo focal é um dispositivo de pesquisa empregado há muito tempo (GATTI, 2005) só veio a desenvolver-se de maneira freqüente, recentemente. Apesar disso, lancei-me em mais essa etapa da “aventura pensada” (MACEDO, 2000) e fui aprendendo no processo. Tive que quebrar alguns protocolos recomendados por alguns pesquisadores que dissertam sobre essa técnica de pesquisa.

Primeiro, eu não fiz uma seleção minuciosa ou criteriosa dos participantes porque minha intenção era realizar o procedimento com todos os professores-estudantes constitutivos do grupo em formação, mas como eu precisava me ajustar à dinâmica dos sujeitos, ao tempo que eles dispunham para colaborar com a investigação e principalmente, ao período que eles se encontravam presentes na Universidade que, vale lembrar, restringia-se há apenas uma semana por mês, me vi obrigada a realizar as sessões de grupo focal em meio ao fluxo de aulas que eles tinham ao longo da semana.

Em função disto, muitos compareciam no momento das sessões e outros tantos não, por uma série de razões, como por exemplo: necessidade de concluir lista de exercícios, realização de trabalhos das disciplinas, pesquisas em biblioteca, reuniões com grupo de monografia, encontro com orientador e tantas outras atividades paralelas ao tempo das aulas que tinham que dar conta. Como poderia eu exigir deles alguma coisa?

Como em toda atividade que não possuimos experiência sentimo-nos um pouco sem ancoragem ou referência para criarmos uma consciência de que estamos indo no rumo certo. Em face disso, eu ia literalmente criando minha

própria lógica para execução das sessões do grupo focal. Ainda que dialogasse previamente com o orientador, que fizesse leituras para compreender melhor o uso do dispositivo aquela sensação de “Será que estou fazendo certo?” insistia em me incomodar.

Muitos erros foram cometidos durante o processo que só no momento da transcrição fui identificando e construindo um banco de saberes que certamente servirão para outras experiências com uso desse dispositivo. Alguns deles envolveram a escolha do ambiente para a realização das sessões que nem sempre puderam ser programadas com antecedência porque reitero, tinha que me adequar ao tempo livre, às brechas ou “janelas” que encontrava na carga horária comprimida da semana de aulas dos professores-estudantes. Às vezes, programava um dia ou dois antes com o grupo e quando chegava tinha que reprogramar em função de mudanças necessárias na rotina da semana.

Enfim, em meio às condições pouco propícias para o desenvolvimento de uma pesquisa na lógica do transcurso que por vezes se espera, fui realizando as ações procurando aprender com a dialeticidade que o campo solicitava.

Assim, mesmo não tendo a possibilidade de realizar o grupo focal dentro dos trâmites técnicos recomendados reuni numa primeira sessão os 36 professores-estudantes do curso, numa segunda sessão 15 e na terceira e última, apenas 09. Esse decréscimo ocorreu em função da escassez de tempo dos estudantes e a necessidade de cumprimento de tarefas das diversas disciplinas da semana de aula. Para fazer fluir a discussão entre os participantes do grupo eu criei uma dinâmica usando cartões com perguntas e/ou declarações escritas provocativas que suscitava a expressão dos participantes acerca da temática em discussão.

A intenção do grupo focal é justamente [...] *criar condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente* (GATTI, 2005, p.09). O fato de estar entre colegas que conviviam há mais de três anos foi um facilitador na fluência dos discursos, bem como estar mediando um grupo em que já havia sido formadora também favoreceu por criar um clima de confiança mútua.

Um aspecto importante do grupo focal é que ele permitiu a alguns professores-estudantes que não realizei entrevista individualizada expressar de forma mais ampla suas concepções, seus sentimentos, experiências, idéias, perspectivas e posicionamentos que não foram possíveis em resposta ao questionário aplicado ao coletivo em função mesmo da própria natureza restritiva deste dispositivo.

A intenção primeira em fazer uso do grupo focal no âmbito da pesquisa foi de aperfeiçoar e aprofundar as compreensões acerca do objeto já desencadeadas a partir dos outros dispositivos selecionados. Além disso, este dispositivo aliado aos demais que integraram os procedimentos de busca das informações possibilitou uma triangulação dos “dados” que imputou validade e rigor à investigação.

Penso ser importante destacar a necessidade de cuidados rigorosos com a escolha do espaço, dos recursos tecnológicos entre outros aspectos concernentes ao bom desenvolvimento das sessões do grupo focal, pois realizei as sessões com os professores-estudantes em uma sala de aula, mas a extensão do espaço comprometeu alguns trechos das gravações além do uso de único aparelho de gravação que também prejudicou a transcrição de determinadas narrativas. O ideal é que independente do espaço, o pesquisador faça uso de dois aparelhos de gravação a fim de garantir o êxito dos registros. Como o tempo que sempre dispunha com os professores-estudantes era comprimido e cronometrado, não podia escolher ambientes muito distantes do local de aulas para facilitar a participação dos sujeitos, e com isso, acabava por comprometer processos da coleta que eram essenciais.

Muitos prejuízos ocorreram ao longo da aplicação dos diversos dispositivos de pesquisa, mas busquei sempre construir aprendizagens em torno deles e faço questão de trazê-los à tona no *corpus* da tese para que se constitua em possível suporte para outros pesquisadores que estejam principiando-se nos caminhos da pesquisa ou familiarizando-se com alguns dos dispositivos aqui evidenciados. De certo que foram poucas as perdas, mas quando se trata de pesquisa tudo tem precioso valor, e cada elemento, ainda que aparentemente sem significado ou importância pode fazer todo diferencial.

Por fim, sugiro aos colegas pesquisadores que sejam cuidadosos com o tempo disponível para a realização do grupo focal, pois não devemos pecar

nem pelo excesso nem pela falta. Tecnicamente não identifiquei nas obras que consultei indicações sobre o tempo ideal para cada sessão do grupo focal, mas creio que o mínimo ideal seria uma hora pela própria experiência vivida. Nas sessões que realizei dificilmente alcançamos esse tempo em virtude dos compromissos dos professores-estudantes com as atividades curriculares da semana de aulas e por vezes, senti que os sujeitos tinham mais a dizer e queriam dizer, mas não podiam em função do tempo que dispunham. Além disso, alguns deixaram também de participar por ter que cumprir outras tarefas prioritárias do curso no momento das sessões.

A *análise documental* inscrita como um dos dispositivos opcionados neste trabalho teve como propósito o conhecimento da Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5ª a 8ª séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial e o contraste com as práticas curriculares em curso no contexto da formação. Além disso, busquei através desse documento compreender a perspectiva de currículo e formação subjacente à proposta.

Ainda no conjunto do que é considerado documento no cômputo das pesquisas qualitativas fiz uso de *cartas escritas* pelos professores-estudantes narrando o processo de formação deles ao longo dos quatro anos em que estiveram na Universidade e dos memoriais de Estágio. Nem todos me enviaram as cartas via email. De um coletivo de 36 professores-estudantes apenas 09 escreveram e remeteram a carta. Os memoriais apesar de ter sido a professora-formadora que os orientou nessa atividade obtive apenas 14, pois na época que os solicitei para incorporar na pesquisa já havia feito a devolução da cópia impressa a eles para reinserção no portfólio do Estágio. Em função disso, poucos cumpriram com a solicitação de envio de cópia digitalizada via email.

Mais uma vez, a atitude de solicitar resposta a um dado dispositivo pelos sujeitos da pesquisa para posterior recebimento acabou não suscitando o *feedback* quantitativo que esperava. Neste aspecto, a entre-vista e a observação são de fato técnicas que melhor garantem a responsividade dos sujeitos ao processo de pesquisa. Mas, as cartas ainda que em número menor que as entre-vistas e os questionários foram incluídas no processo de análise

das informações, assim como os memoriais haja vista serem registros objetivos das experiências de cada sujeito, portanto, importantes etnotextos⁸.

Não é incomum nas pesquisas qualitativas o uso de variados dispositivos de pesquisa posto que se trate neste tipo de trabalho, eminentemente, com os aspectos da subjetividade humana e sua complexa natureza antropossocial. Além disso, intenciona-se explorar os fenômenos o mais ampla e profundamente possível e, por conseguinte, triangularem-se as informações obtidas via expressão dos sujeitos colaboradores da pesquisa imprimindo com isso, rigor à investigação.

[...] os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensível os mundos da experiência que estudam. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.33)

Esta é uma forma de trazer para o corpo do trabalho qualidade epistemológica, metodológica e heurística. Além disso, algumas pautas importantes estão implicadas no sentido de rigor necessário à pesquisa de natureza qualitativa das quais esta não deve se desprender.

[...] podemos implicar o debate epistemológico, o contexto, a cultura, a subjetividade, a participação política, a alteridade, a ética, a estética, a historicidade, as ontologias, a competência e o compromisso social. Tudo isso implica pautas da qualidade acadêmica e humana que devem inspirar e transversalizar o método e a idéia de rigor que o orienta. (MACEDO, 2009, p.84)

Fundamentalmente está em jogo nesse processo tanto a formação pela/para a pesquisa e os desdobramentos desta sobre o viver humano quanto os seus sentidos acadêmico-científicos postulados pela sociedade.

Para Galeffi (2009), não devemos perder de vista a natureza humana do próprio conhecimento, a qual deve ser o princípio de toda investigação que se pretende qualitativa com base fenomenológica. *O conhecimento que em cada um de nós se encontra já atualizado como horizonte existencial concreto* (GALEFFI, 2009, p.22) deve ser o início de todo processo investigativo. A pesquisa qualitativa lida diretamente com o sentido de ser do homem, aquilo

⁸ Enotextos são textos que expressam de forma realçada e densa, narrativas e *etnométodos* (modo como os atores sociais constroem, produzem e operam o seu cotidiano) dos atores sociais no universo sociocultural em que estão inseridos.

que interiormente está ligado a ele, os sentidos que cada ser constrói nos processos existenciais vividos, no seu ser-sendo com/no mundo. Portanto, o pesquisador qualitativo é um intérprete desse ser e sua existencialidade.

A busca por compreensão dos sentidos e significados que o Ser-sendo no/com o mundo atribui às coisas, aos fenômenos, aos processos, às relações, aos comportamentos e ações, enfim, ao cosmos em que se encontra é um movimento próprio do humano e este o faz de forma intencional, emitindo juízos de valor e se colocando frente a tudo isso. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa ainda que sendo sempre *um ato criador vivo* (GALEFFI, 2009, p.37) encontra-se *sustentado pela matéria-energia de uma organização preexistente*.

Portanto, jamais será um ato destituído de critérios e rigor posto que há uma preocupação com o ir às coisas mesmas, à raiz dos processos e fenômenos. O rigor está posto desde já na atitude do pesquisador frente aos fenômenos e não necessariamente a um conjunto de procedimentos exterodeterminados sobre como conduzir *uma investigação científica consistente* (GALEFFI, 2009, p.44). Há, antes de tudo, uma ética do cuidado com o humano, com o fazer, com o dizer via processos compreensivos dos modos de ser e operar dos sujeitos e com uma epistemologia que se pretende comprometida com a condição humana, com a qualificação da vida humana (GALEFFI, 2009).

Sabidamente Galeffi (2009, p.44) coloca que *o rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte*. É intenção minha ao analisar os “dados” dessa pesquisa primar pelo rigor na interpretação, no uso das fontes, na composição do texto de modo que haja uma percepção clara sobre o que foi investigado, como o processo de pesquisa ocorreu e as possíveis conclusões advindas do exercício hermenêutico de compreensão do fenômeno.

Embora bastante implicada com o objeto, o contexto e os sujeitos da pesquisa, intenciono assumir uma atitude intercrítica frente às informações recolhidas em campo tanto por considerar um posicionamento político-epistemológico importante como para defender um princípio básico de rigor na etnopesquisa exposto por Macedo (2006, p.90) de que é preciso [...] *garantir uma das fontes de rigor da etnopesquisa que é o esforço incessante de analisar a realidade como ela se apresenta, com todas as suas “impurezas”*. É

a voz dos atores sociais que ressoa de modo veemente nessa produção com todo o conteúdo nela implícito ou explícito.

Como caminho escolhido para análise e interpretação dessas vozes e seu conteúdo opto pela hermenêutica gadameriana como fundamento teórico. Em um exercício de entretecimento do problema de pesquisa, das questões dele decorrentes e as narrativas dos sujeitos vou buscando compreender o objeto investigado e trazendo à baila o resultado desse processo autorizando-me a ser porta-voz e intérprete desses atores sociais. Metodologicamente construí uma itinerância para análise do conteúdo das informações advindas da ativação dos diversos dispositivos utilizados que começou com a transcrição das entre-vistas e sessões do grupo focal, da leitura e organização das respostas aos questionários aplicados usando de critérios construídos a partir do registro dos professores-estudantes. Realizo então, várias leituras dos materiais já transcritos em busca de “unidades significativas” (MACEDO, 2000) no corpo dos registros tendo sempre como foco o problema e os objetivos de pesquisa.

Uma vez definida essas unidades de significação, construo a partir delas três categorias de pesquisa que vão nortear o processo de compreensão do objeto. Estas são: *Atos de currículo, re-existências e relação com o saber, etnométodos e re-existências epistemológicas e formativas e re-existências e ressonâncias sobre os atos de currículo.*

Em função dos múltiplos dispositivos utilizados para recolhimento de informações relacionadas ao objeto de pesquisa, faço uso do procedimento da *triangulação* em que confronto internamente o conteúdo desses dispositivos a fim de melhor compreender e explicitar o fenômeno investigado imprimindo com isso um rigor ainda maior ao processo de pesquisa. Minha intenção não é, todavia um rigor ortopédico que imobiliza a potência crítico-criativo da produção em nome de uma ilusória neutralidade científica, mas um rigor *enraizado no tempo e nas condições de quem conhece* (SHOR, 1987, p.11), conectivo, provocador (FREIRE, 1987), *pautado numa política de conhecimento crítica* (MACEDO, 2009, p.79).

Assim, o modo como me coloco enquanto pesquisadora diante das informações de pesquisa e de todo o processo investigativo por si só expressa o sentido de rigor constitutivo dessa produção. A necessidade de tratar de

forma séria, densa e consistente o mais possível o fenômeno pesquisado e desvelá-lo com essa mesma atitude é um ato rigoroso de pesquisa. Minha busca foi, pois por um rigor fecundante e formativo que tivesse como tônica uma insistente [...] *qualidade epistemológica, metodológica, ética e política* [...] (MACEDO, 2009, p.75) no tratamento do fenômeno. Que essa atitude se expresse nessa produção com fidedignidade. Eis minha perspectiva!

CAPÍTULO 2 ATOS DE CURRÍCULO, RE-EXISTÊNCIAS E RELAÇÃO COM O SABER.

Epistemologias e ontologias não estão apartados posto que reivindicam os sujeitos enquanto pre-sença em termos de produção do conhecimento.

Roberto S. Macedo

Tentar estabelecer um conceito ou fazer distinção entre os termos *saber* e *conhecimento* parece ser um esforço vão dado à complexidade e controvérsias em torno destes, o que ocorre pela diversidade de significados atribuídos a essas expressões e sua comum similaridade semântica. Apesar disso, ousarei explicitar algumas conceituações existentes por considerar importante à proposição deste capítulo que objetiva apresentar como os professores-estudantes do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5^a à 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial foram construindo sua relação com o saber no contexto da formação em Física, na Universidade, em meio às re-existências aos *atos de currículo* deste curso e quais as relações entre os saberes produzidos/praticados na universidade e os saberes produzidos/praticados pelos professores-estudantes na sala de aula em que atuam.

2.1 Saber, conhecimento, saber científico: notas introdutórias para a compreensão da relação com o saber.

De modo geral, *saber* pode significar: 1. *Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de;* 2. *Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprio para;* 3. *Estar convencido de; ter a certeza de;* 4. *Ser instruído em; conhecer;* 5. *Ter meios, capacidade para;* 6. *Ter capacidade, conhecimento para.* 7. *Ter a certeza de coisa futura; prever;* 8. *Poder explicar; compreender;* 9. *Reter na memória; decorar;* 10. *Perguntar, indagar; [...]* 13. *Ter conhecimento, informação, notícia; [...]* 16. *Ter conhecimento, erudição, ciência; [...]* 21. *Experiência, prática;* (FERREIRA, 1986, p. 1531)

Observo que há uma variedade enorme de significados para a expressão saber que vai desde a ideia de estar informado, situado acerca de algum fato ou alguma coisa até a ideia de prática. De modo semelhante, o termo *conhecimento* é referenciado às concepções de experiência, apropriação e juízo.

Ferreira (1986, p.454) traduz *conhecimento* como sendo o ato de *conhecer* o que nos remete à expressão *conhecer*. Conhecer significa 1. *Ter noção, conhecimento, informação de; saber;* 2. *Ser muito versado em; conhecer bem;* 3. *Travar conhecimento com;* 4. *Ter relações, convivência com;* 5. *Ter experiência de;* 6. *Distinguir, reconhecer;* 7. *Apreciar, julgar, avaliar;* 8. *Ter indícios certos de; prever;* 9. *Sentir, experimentar;* 10. *Estar ou ficar certo, convencido de;* entre outras significações que não são necessárias ao que propomos discutir.

Noto que essa conceituação mais geral não elucidada o bastante a ponto de ajudar a estabelecer uma distinção entre essas duas terminologias. Por isso, busco em Foucault (2010, p.204), em sua obra *A Arqueologia do Saber*, uma compreensão mais filosófica acerca do saber que possibilite diferenciar saber e conhecimento.

Foucault (2010, p.204) conceitua o saber como sendo o *conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar*. Ele complementa dizendo-nos que *um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (Op. Cit)*.

Desta compreensão de Foucault percebo que a questão do discurso, da linguagem que empodera e dá *status* ao saber são condições fundamentais à sua existência, assim como a relação de independência entre saber e ciência. Nem todo saber constituído é um saber científico ou converte-se em uma ciência. Ainda que sem uma base científica, esse saber não perde sua significação e importância para a formação humana e social.

Considerando tal compreensão, posso dizer que professores-formadores e professores-estudantes são possuidores tanto de um saber construído nas relações que eles travam no mundo vivido como um saber assentado em

pilares científicos que justifica seus *atos de currículo* e suas discursividades. Outra assertiva que posso extrair da concepção de Foucault (2010) sobre o saber é que não há como falar em saber sem mencionar o papel da prática discursiva em sua formação. Ele nos diz que *não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma* (FOUCAULT, 2010, p.205).

Nesta produção, o sujeito do saber não é o detentor de, isto é, o sujeito não é o titular do saber, apenas situa-se nele e depende dele em alguma medida, mas não é o proprietário. Daí que a ideia de saber em Foucault (2010) não está circunscrita apenas à de cientificidade, mas também de arqueologia, posto que o saber não esteja contido somente nos princípios, regras e demonstrações exigidas pela ciência. *O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas* (FOUCAULT, 2010, p.205). O saber, portanto, é produzido a partir das diversas relações que o homem estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Desta premissa advém a defesa de Charlot (2000, p.61) de que *a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)*.

E o conhecimento? Que é o conhecimento? Como ele é produzido? Em que se distingue do saber? Squirra (2005, p.255) nos diz que o termo conhecimento é polissêmico, complexo, movediço e atrai a atenção de diversos campos do saber. De fato ao buscar uma conceituação para esta palavra podemos encontrar diversos significados.

Genericamente, pode-se dizer que *conhecimento* seja o “ato de saber” de algo, de tomar consciência de determinado fato ou objeto, experiência ou relato. Todavia, *conhecimento* pode também ser entendido como a “familiaridade ou estado de consciência que se obtém com a experiência de estudar” determinado fato. Pode ainda ser entendido como a “soma da extensão/percurso/área do que tem sido encontrado, percebido ou apreendido” e, ainda, a “especifica informação sobre alguma coisa”. (SQUIRRA, 2005, p. 257)

O saber, diz Bombassaro (1992), é diferente do conhecer. O saber requer uma predicação, ou seja, uma informação acerca de algo ou alguém,

mas isso não é suficiente para dizer que conheço esse algo ou esse alguém. Para se chegar a dizer que conhece algo ou alguém é necessário muito mais que predicá-lo. Há que se ter mais informações e elementos que possam capacitar-nos a distinguirmos esse algo entre outras coisas.

Geralmente usamos “conhecer” para fazer referência a algo com o qual temos uma experiência direta e até pessoal. Por isso, podemos dizer que conhecemos aquilo ou aquele com o qual tivemos contato, aquilo que foi visto, aquilo que foi manipulado, aquilo com o qual estamos, de certa maneira, familiarizados. Parece existir uma diferença básica entre afirmar que se “sabe” e afirmar que se “conhece”[...]o “conhecer” parece indicar uma convivência do falante com aquilo do qual ele fala. Não é o mesmo dizer que “se conhece” Aristóteles e dizer que “se sabe” que ele existiu. Também não é o mesmo conhecer Aristóteles e conhecer um amigo. Não somente no que diz respeito às diferenças entre “saber” e “conhecer”, mas também no próprio âmbito do “conhecer”, existem diferenças relevantes que se manifestam nos modos de diversos de conhecer. Essa diferença radica-se nas diversas formas de conhecer e nos diversos tipos de conhecimento. (BOMBASSARO, 1992, p.22)

Numa perspectiva filosófica, o conhecimento emerge da relação entre a consciência que conhece (homem) e o objeto a ser conhecido (realidade/natureza/meio físico e social). Nesse veio vamos ter algumas teorias (inatismo, empirismo, interacionismo) que visam explicar como é que se dá a construção do conhecimento pelo sujeito. Destas, a que mais se aproxima dos novos paradigmas científicos e, por conseguinte, das concepções filosóficas e teóricas da educação é sem sombra de dúvidas a construtivista cuja gênese encontra-se no interacionismo. Para esta epistemologia o conhecimento é construído, tem uma origem e ela está nas interações entre o sujeito e o objeto. Ele não é fixo, imutável ou incontestável. Ele é movente, mutante e passível de questionamentos.

As epistemologias articuladas a partir da ânsia de fixar o real em formas estáticas de conhecimento estão sendo substituídas por uma visão epistemológica que tem como referência básica a *autopoiése* – o autofazer-se – dos processos vivos, imersos interativamente em ambientações (ecologias cognitivas), propícias ou adversas. (ASSMANN, 1996, p.87)

Nesse sentido, o processo de conhecimento vai deixando de ser ordenado por um cientificismo racionalista e aproximando-se mais dos fenômenos humanos, sociais e vitais.

Caminhando nessa perspectiva, a definição de conhecimento que Michel Serres (2008) apresenta em sua obra *Ramos* traduz essa conexão entre ciência e vida, entre epistemologia e empiria.

O conhecimento difere de tudo o que se diz a seu respeito. É aproximativo, inquieto, ignorante e ingênuo, obedece à experiência, caminha à margem do erro, sempre esperando ser provado, instável e paciente, impalpável e móvel, por vezes desorientado, exaltado quase até a loucura, resignado às intuições singulares sem jamais saborear a vitória. (SERRES, 2008, p.59)

Pensado nesta linha, o conhecimento deixa de ser compreendido como o acúmulo de informações e seu possível armazenamento em livros, enciclopédias, mas uma tessitura engendrada na existencialidade humana, cuja busca maior é a compreensão da realidade, do mundo circundante. Portanto, o movimento próprio do conhecer é de confrontação com a realidade para descobri-la, descortiná-la, desvendá-la, recriá-la, expor suas opacidades e possibilidades, mas ao mesmo tempo (re)criá-la.

O conhecimento, diz Morin (2008, p.33), *depende de condições físico-bio-antropo-sócio-histórico-culturais de produção e de condições sitemico-lógico-linguístico-paradigmáticas de organização [...]*. Assim, ele não é produzido em si mesmo, mas está atrelado a sujeitos, contextos e circunstâncias. Já o saber, é produto dessas relações epistemológicas, dessa necessidade de conhecer do homem. O saber é o que resulta desse processo.

O conhecimento, portanto, não é construído por um ato de depósito de quem sabe a outro que, supostamente acredita-se não saber. Esta concepção de conhecimento expressa *um perfil de ser humano cuja consciência, “especializada” e “vazia”, deve ser “enchida” para que possa conhecer. É a mesma concepção que levou Sartre, criticando a noção de que “conhecer é comer”, a exclamar em Situations 1: “Oh! philosophie alimentaire!”* (FREIRE, 1981, p.36). Esta concepção “digestiva” do conhecimento (FREIRE, 1981) ainda é muito comum na prática educacional, conforme podemos perceber nas narrativas de dois professores-estudantes ao responderem a questões da entre-vista acerca das situações que tiveram que *re-existir* e de como percebiam a questão do conhecimento, do poder e do ser face aos *atos de currículo* dos professores-formadores no contexto do curso de Licenciatura em Física.

*“[...] as piadas dele era que **nós éramos gansos que tínhamos que engolir tudo o que ele desse, e que ele tinha um programa a cumprir e o programa era extenso e como ele era um professor sério, quer dizer que os outros não são né, ele dava o programa todinho aprendesse ou não aprendesse, a obrigação dele estava sendo cumprida [grifo nosso]. E às vezes, eu resistir muito a isso [...].**” (Entrevista/Professor-estudante)*

*“Tem professores e professores, assim como tem na minha escola, assim como tem na sua, ensinando na sua vida, no seu departamento, tem aqui também, e tem alguns professores que a gente vai levar coisas boas né? Eu digo assim, eu falo do Departamento de Física porque as disciplinas lá são de Física, não falo da área de educação. Então tem um professor, formador, tem um professor preocupado com a educação, tem um professor preocupado com a formação da gente, tem um professor né, pelo lado social, pelo lado humano, pelo lado da educação que quer que a gente seja futuros, bons professores, bom profissional, então tem professor que está realmente preocupado com a qualidade da gente, né? São bem poucos né? Tem uma Vera, tem um Nildon, tem um Calhau, que são esses os professores que passaram por aqui e que deixaram seu recado, mas **tem outros que não, que acha que a gente seja incapaz, seja só gansos que eles vão só colocar o patê, [grifo nosso]** mas como todos os lugares tem os bons e tem os ruins, a gente vai levando e sabendo colocar na balança. Pra ver onde que ela pesa mais, onde é que ela está caindo mais, e a gente pega um pouquinho dos bons e um pouquinho dos ruins e vai conseguindo mesclar aí na vida educacional da gente, na vida né, dessa formação e vamos ver o que é que vai dar porque eu acho que nós vamos né, seremos bons professores”.* (Entrevista/Professor-estudante)

Conceber o processo de conhecimento nessa perspectiva é entender também o educando como um “*subnutrido*” que precisa ser “*alimentado*” (FREIRE, 1981). Expressa, portanto, uma visão “*nutricionista*” do conhecimento, pois o educador presume que a carência deste será suprida por ele, o qual se percebe como detentor do “*alimento*” necessário para nutrir o educando. Esta é uma compreensão distorcida, diria, míope, pretensiosa e reducionista do que seja o ato de conhecer e, por conseguinte, de ensinar e aprender.

Contrariamente ao que percebo nessa situação vivida pelos professores-estudantes, o ato de conhecer deve constituir-se em um processo dialógico em que ambos os sujeitos (educador-educando/educando-educador) sejam mediatizados pelo objeto a ser conhecido (FREIRE, 1981). Educador e educando devem, pois, assumir igualmente, a posição de autores, sujeitos, construtores de conhecimento. Conhecer deixa então de ser a apropriação do saber do outro, a memorização e reprodução de algo externo a si e se configura em uma ação problematizadora, interrogativa frente ao objeto e à

realidade. Há uma relação de interdependência no processo de conhecimento posto que a mediação seja fundamental, mas no fim, o conhecimento é sempre resultante de uma construção interna de cada sujeito.

O saber é construído socialmente, a partir da interação entre os sujeitos e *está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão*. O saber é, portanto, *produto de relações epistemológicas entre os homens. Os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência) relações que não são apenas epistemológicas* (CHARLOT, 2000, p.63). Como as relações estabelecidas entre os homens não se restringem às de ordem epistemológicas, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Nesse sentido, há co-dependência dos homens no processo de produção do saber. É assim que para Charlot (2000), o saber é do âmbito das relações. *Não há saber sem relação com o saber* (CHARLOT, 2000, p.60).

Tomando por referencial as concepções de saber em Foucault (2010) e Charlot (2000) para compreender como os estudantes no contexto da formação relacionavam-se com o saber e com os *atos de currículo* que a configuravam é importante questionar: Estão os formadores conscienciosos de que os formandos são co-construtores dos saberes necessários à formação? Que estes validam ou não os saberes que são partilhados nesse contexto? Ou os formadores seguem o curso da história da pedagogia centrada no saber do *magister* sem se dar conta da condição de sujeito de saber de seus educandos?

“[...] às vezes eles nos tratam nesse sentido, justamente de achar que a gente não tem conhecimento, não sabe nada, não tem bagagem nenhuma, devido também porque a pessoa mora em cidades menores acha que por a pessoa morar em cidade pequena a pessoa não lê, não viaja, não pesquisa, porque talvez não cursou o nível superior acha que a pessoa não tem conhecimento e logicamente que o nível superior vai fortalecer o conhecimento, vai até dar mais conhecimento a pessoa, mas isso não quer dizer que a pessoa não tenha, então também é uma coisa assim que pelo menos pra mim eu me sinto chateado, aqui neste momento”.
(Grupo Focal/Professor-estudante)

Sobre esta questão do saber do professor, o saber do educando e seu processo de mediação de modo a garantir a efetividade do ensino e, por conseguinte, a aprendizagem, Barth (1993) enfatiza que não basta apenas o professor ter domínio do saber, mas também estar apto a transpor

didaticamente este saber, isto é, tornar o saber que transmite compreensível ao outro.

[...] o professor deveria ser um especialista da transmissão do saber tanto como do próprio saber. **O que sabe o professor não é o mais importante; tão importante é também o modo como ajuda o aluno a “saber conhecer” [grifo nosso]**. Portanto, e antes de tudo, o saber do professor está a serviço do aluno. Se o aluno não aprende de modo a poder utilizar os seus conhecimentos, tal como o faz o perito, de forma a perceber e interpretar uma certa realidade, para discutir e debater com outros, para justificar as suas ações, nesse caso o saber está condenado a ser uma sedimentação inútil de conhecimentos, exceto talvez para passar exames. (BARTH, 1993, p.26)

Durante a pesquisa no contexto do curso de Licenciatura em Física, um dos aspectos mais mencionados pelos professores-estudantes ao serem indagados sobre os *atos de currículo* foi exatamente a questão da dificuldade de alguns professores-formadores da área da Física transpor didaticamente o saber científico. Os professores-estudantes sempre reconheciam a capacidade intelectual de seus formadores, assim como o domínio do saber no campo da Física, mas destacavam as limitações pedagógicas destes profissionais, que acabava gerando *obstáculos epistemológicos* (Bachelard) posto que os professores-estudantes não conseguiam compreender o que estava sendo ensinado e/ou projetar como poderia usufruir daqueles saberes na melhoria da qualidade de sua prática docente. Quando muito, conseguiam capturar apenas o suficiente para obter aprovação nos exames oficiais.

“[...] às vezes alguns professores tinham um patamar assim de conhecimento e eles acabavam esquecendo de passar, de adaptar uma maneira da gente entender, todos já são doutores, já não tem mais professor para esse professor. Um dia a gente conversando assim e nós concluímos: O professor está tão assim lá em cima que ele não sabe dar uma aula mais num nível mais...eu acho que pra ter mestrado você também tem que saber adaptar, adequar...ele não pode estar falando uma linguagem tããã... que o aluno não possa entender. Eu acho assim que não significa que ele seja já tão assim que ninguém consiga entender. Ele tem que procurar uma maneira de ficar mais claro esse negócio porque ele não está falando com gente doutor como ele. O professor tem que saber isso”.
(Entrevista/Professor - Estudante)

Mas, o que gera essa dificuldade dos formadores em transpor didaticamente o saber científico? A raiz disso está na concepção de ciência que sustenta os *atos de currículo* destes profissionais.

Os formadores em geral, portavam um saber científico, entre outros tipos de saberes, que entravam em jogo na dinâmica do processo ensino-aprendizagem no contexto da formação e que precisava passar por adaptações que são fundamentais à docência de qualquer área.

Entendamos um pouco como esse saber científico chega até os profissionais e encontraremos a razão da dificuldade destes romperem com alguns limites que a ciência impõe e, que são importantes para a comunicação e o diálogo entre professor-estudante, no espaço da sala de aula.

O “modelo” científico que temos hoje está pautado ainda na chamada ciência moderna cujo fundamento está nas ciências naturais, mesmo com o surgimento de novos paradigmas que o contrapõem ou complementam.

Uma das marcas deste modelo científico que ainda impera entre nós é a negação do caráter racional a toda forma de conhecimento que não esteja assentado em seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas (SANTOS, 2010). Em face deste princípio constroem-se algumas ideias que vão sendo difundidas no meio científico, e paulatinamente ficando bases para uma nova ordem social. A começar pela separação entre homem e natureza/meio físico e social. A natureza está a serviço do homem ao qual compete conhecê-la para dominá-la e controlá-la (SANTOS, 2010). O conhecimento é então produzido a partir desse processo de exploração, de desvelamento dos fenômenos naturais, maior desafio para o homem no momento em que a ciência moderna começa a erigir-se.

Entre as ideias difundidas pelo pensamento científico moderno o que mais pesou sobre os processos formativos e de produção de conhecimento foi a de que tanto as ciências naturais como as ciências sociais possuem o mesmo estatuto lógico e metodológico diferenciando-se apenas em seus objetos de estudo (MINAYO, 2007). Tal compreensão traz como consequência uma visão excessivamente estrutural-funcionalista/mecanicista do homem e do mundo; uma concepção reducionista dos fatos e fenômenos haja vista tratá-los unicamente sob o enfoque objetivista; uma metodologia de produção de conhecimento alicerçada sob os princípios da neutralidade, da cientificidade, livre de juízos de valor e de implicações político-sociais (MINAYO, 2007, p.39).

Buscam-se através da observação sistematizada as regularidades dos fenômenos a fim de quantificar, classificar e explicar independente do significado que estes possam ter para os atores sociais que o vivenciam.

A natureza, o homem e demais aspectos a serem investigados foram sendo compartimentados, divididos em partes, ou seja, particularizados a fim de que melhor os explorassem. É o princípio do método analítico e da chamada especialização, caminhos para o saber disciplinar. Importa aos cientistas as relações causais entre sujeito-objeto/sujeito-meio a fim de quantificá-las, medi-las. Para tanto, assume-se a linguagem matemática e seus princípios como forma adequada para descrever, explicar e nocionar os fenômenos de um modo geral. Galileu, um dos maiores precursores da ciência moderna, postulava que *os cientistas deveriam descrever matematicamente a natureza, restringindo-se ao estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais – formas, quantidade e movimento – as quais podiam ser medidas e qualificadas* (PEREIRA, 2002, p.27).

A Matemática e a Física passam então, a se constituírem a base de todas as demais ciências. Como afirma Santos (2010, p. 26-27), *a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.*

Em que pese todas as contribuições salutares desse modelo científico de operar os fenômenos e produzir conhecimento não se pode deixar de mencionar algumas implicações nocivas à formação humana decorrentes deste modo de pensar.

Há três séculos, o conhecimento científico não faz mais do que provar suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a todos os outros modos de conhecimento. É o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem. Ele trouxe, e de forma singular neste século, fabuloso progresso ao nosso saber. Hoje, podemos medir, pesar, analisar o Sol, avaliar o número de partículas que constituem nosso universo, decifrar a linguagem genética que informa e programa toda organização viva. Esse conhecimento permite extrema precisão em todos os domínios da ação, incluindo a condução de naves espaciais fora da órbita terrestre. Correlativamente, é evidente que o conhecimento científico determinou progressos técnicos inéditos, tais como a domesticação da energia nuclear e os princípios da engenharia genética. A ciência é, portanto, elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim,

desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora, triunfante. E, no entanto, essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender esse problema há que acabar com a tola alternativa da ciência "boa", que só traz benefícios, ou da ciência "má", que só traz prejuízos. Pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência (MORIN, 2005, p.15-16).

Uma das implicações que considero como negativa seria a visão linear, unidimensional de fenômenos, fatos ou situações, pois a lógica que impera é a da fragmentação. Induz-se partir das partes para o todo, dividir para explicar. Em função disso, conhecer passa a significar quantificar uma vez que o tão buscado rigor científico entende-se, somente é alcançado pelo rigor das medições (SANTOS, 2010). Esta é, pois, uma estrutura de pensamento tautológica que, embora garanta o rigor necessário a todo processo de produção de conhecimento acaba aniquilando o potencial criativo do sujeito durante o ato de conhecer. Outra implicação nefasta seria a secundarização ou completa desconsideração das qualidades intrínsecas do objeto em detrimento das quantidades que se pode traduzir (SANTOS, 2010).

Ocorre, portanto, um processo de simplificação dos fenômenos independente se sua natureza. Com isso, o ato de conhecer traduz-se em um processo de compartimentalização do objeto a ser conhecido a fim de separá-lo em partes específicas, classificá-lo para em seguida proceder às relações entre estas mesmas partes, perdendo-se, pois a visão totalizante do objeto. O modo de pensar e lidar com a natureza, os fenômenos físicos e sociais tornou-se assim, excessivamente racionalista, fundado no chamado método cartesiano. Este método visava *explicar a realidade a partir de formulações racionais e por meio de relações físico-matemáticas e geométricas* (PEREIRA, 2002, 31), daí a enorme influência da Física Moderna no processo de construção desse modelo científico.

A ciência se associou progressivamente à técnica, tornando-se tecnociência, e progressivamente se introduziu no coração das universidades, das sociedades, das empresas, dos Estados, transformando-os e se deixando transformar, por sua vez, pelo que ela transformava (MORIN, 2005, p.09).

Essa perspectiva epistemológica tornou-se dominante e foi determinando os modos de investigação científica, a valoração dos saberes, os sentidos de rigor da ciência, os instrumentos de análise dos fenômenos definindo o método cartesiano como o caminho primordial para conduzir a razão humana à produção de conhecimentos verdadeiros e universais. Apesar do inegável legado da ciência moderna, esta também não deixou de cometer certos pecados ao negar aspectos importantes no trato do conhecimento.

Ao priorizar um método único que, em princípio, era um elemento que a diferenciava das demais formas de conhecimento, a Ciência Moderna criou uma espécie de aprisionamento, uma ditadura do método. Com suas regras redutoras, tratava os problemas mais complexos como se estes fossem simples e fáceis de se resolver. Além dessa simplificação, do complexo ao simples, do geral ao particular, o conhecimento foi se tornando compartimentado e fragmentado, mas sempre em conformidade com as regras do método cartesiano físico-matemático (PEREIRA, 2002, p.43).

Assim, vai se configurando uma representação de ciência, de pesquisa e pesquisador e o que pode ser considerado como conhecimento científico. Forma-se então, não apenas os cientistas, mas os profissionais de um modo geral, sob a perspectiva desse modelo e seus pressupostos, que paulatinamente vai sendo propagado no contexto das instituições e forjando uma mentalidade social. A despeito das contribuições para o processo de produção, organização e socialização do conhecimento decorrente desse modo de fazer ciência, há que se pontuar certas perdas em termos epistemológicos, sociais e formativos.

[...] os cientistas não apenas burocratizados, mas formados segundo os modelos clássicos do pensamento, fechados em e por sua disciplina, eles se trancafiam em seu saber parcial, sem duvidar de que só o podem justificar pela ideia geral a mais abstrata, aquela de que é preciso desconfiar das ideias gerais! Eles não podem conceber que as disciplinas se possam coordenar em torno de uma concepção organizadora comum, como foi o caso das ciências da Terra, ou se associar numa disciplina globalizante de um tipo novo, como é o caso, há muito tempo, da ecologia, ou ainda se entrefecundar numa

questão ao mesmo tempo crucial e global, como a questão cosmológica, em que as diversas ciências físicas, utilizadas pela astronomia, concorrem para conceber a origem e a natureza de nosso universo. (MORIN, 2005, p.09)

É inegável como afirma Pereira (2002, p.33), que esse modelo *alcançou o status de paradigma, válido e hegemônico* repercutindo em todas as esferas da vida humana, *seja na ciência, na educação, na cultura, na economia e na política.*

A repercussão desse paradigma sobre o campo da educação é bastante vasta, mas me deterei um pouco nesse momento ao âmbito da formação, e de modo mais específico, à formação em Física para compreender mais amplamente a construção da relação com o saber pelos profissionais docentes que atuam nesta área.

A formação no espaço da Universidade até hoje ainda *é construída predominantemente na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico* tendo a disciplina como organizadora curricular de primeira ordem (MACEDO, 2011, p.19). Guarda em sua forma de pensar e atuar características do paradigma moderno tanto pela visão positivista que continua imperando em muitas áreas de conhecimento, na sua forma de organização institucional e formativa e no modo de produção científica instituído. É possível encontrar ainda, resquícios do modelo jesuítico (preleção docente, repetição, exercitação, memorização, avaliação, emulação e o castigo) nas práticas e modos de ensinar que, muitas vezes, configuram-se como um *habitus* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

A formação no contexto universitário referencia-se ainda na especialização do conhecimento, na ausência de articulação ou diálogo entre as áreas de conhecimento ou disciplinas, numa concepção de conhecimento científico como verdade incontestável, isento de implicações subjetivas.

Uma formação pela separação, pela dissociação, pela eliminação de tudo o que causa desordem, pela decomposição que não sinaliza o momento de recomposição, de síntese, e não situa as informações em seu contexto e no conjunto a que pertencem [...] reforçando a crença no poder da técnica na solução dos problemas. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.220)

A centralidade da formação não está no sujeito que se forma, mas nos formadores que assumem o protagonismo deste processo à medida que se colocam como únicos detentores do conhecimento, concebendo os formandos como expectadores ou receptores do conjunto de saberes por eles transmitido.

Embora se visualize práticas que fogem a essa descrição, estas ainda são isoladas não traduzindo o perfil do trabalho formativo no âmbito da universidade. Em geral, o que se vivencia no contexto da formação universitária é uma epistemologia disciplinar, um corpo docente qualificado em nível de graduação e pós-graduação em sua área de conhecimento, mas nem sempre com a necessária competência no campo pedagógico e metodologias que primam pelo conteudismo a despeito da real aprendizagem.

Assim, a universidade segue seu curso histórico concebendo a formação de maneira isolada onde cada campo gravita em torno de si mesmo e, quando se ousa forjar práticas que transgridam esse modo de compreender a formação, falecem antes mesmo de ganhar vida ou sufocam-se pelos embates políticos e as relações de poder.

Herdeiros dessas formas de pensar e atuar, os professores-formadores dos diversos cursos nas universidades permanecem reproduzindo concepções e práticas representativas desse paradigma. Assim, muitos se compreendem de fato como os únicos que dominam o saber, rechaçam outros modos de produção de conhecimento, aniquilam mesmo de forma (in)consciente, a voz dos educandos e fecham-se na circunferência de seu campo de estudo e pesquisa tornando-se por isso, míope com relação ao espectro de possibilidades que se lhes apresentam na relação com o conhecimento e os educandos.

No caso específico do campo dessa pesquisa que é o curso de formação de professores em Física a realidade não é muito diferente. Tanto as pesquisas que já foram realizadas sobre a formação destes profissionais como os próprios estudantes de Física ratificam a influência e predomínio de uma concepção excessivamente cartesiana-newtoniana no trato das questões epistemológicas, curriculares e pedagógicas no âmbito da formação nessa área a começar pela centralidade do livro-texto como das aulas baseadas no princípio da exposição-repetição-reprodução. Moreira (2000) em artigo no qual trata do ensino de Física no Brasil destaca essa questão de forma enfática:

[...] agora me referindo apenas à realidade brasileira, muito do ensino de Física em nossas escolas secundárias esta, atualmente, outra vez referenciado por livros de má qualidade com muitas cores, figuras e fórmulas e distorcido pelos programas de vestibular; ensina-se o que cai no vestibular e adota-se o livro com menos texto para ler.

Passemos ao ensino de Graduação em Física. Aí parece que nunca saímos do paradigma do livro. Em nosso ensino de graduação, tanto nas disciplinas de Física Geral como nas avançadas, é o livro de texto que determina o nível do curso, a ementa, o programa, a sequência das aulas, enfim, o plano de ensino da disciplina. O laboratório parece ser uma obrigação incômoda para muitos professores; o ideal aparenta ser explicar, ou simplesmente repetir, o que está no livro e dar uma lista de problemas aos alunos.

Infelizmente, nosso ensino de graduação em Física é muito ruim. A evasão em nossos cursos de Física é enorme. Possivelmente, os estudantes que sobrevivem e acabam saindo bacharéis ou licenciados em Física nem precisassem ter tido o ensino que tiveram. Trata-se muito mais de seleção natural do que de aprender em função do ensino. (MOREIRA, 2000, p.95)

Além da problemática de um ensino centrado nos ditames do livro-texto, conforme apontado pelo físico e pesquisador da área, outros estudiosos deste mesmo campo sinalizam em trabalhos de dissertação e tese novas questões intervenientes no processo de formação do licenciado e do bacharel em Física, que certamente influenciam em alguma medida, o trato com os saberes neste contexto e, por conseguinte, a relação com os mesmos.

Baixa terminalidade, dificuldades na resolução de problemas de Física, tensões na relação professor-aluno e na condução de situações do próprio exercício da docência (UENO, 2004), despreparo dos professores de Física na aplicação de modelos, conceitos, práticas experimentais, construção de competências e contextualização do conhecimento ensinado (RICARDO, 2007), resistência no círculo de físicos responsáveis pela formação de professores de Física, quanto às pesquisas sobre formação de professores oriundas de pesquisadores, que não sejam dos institutos de formação específica (BORGES, 2006), a concepção da Licenciatura como subproduto do Bacharelado (BARONE, 2008), ensino centrado excessivamente no instrumental teórico em detrimento da reflexão sobre o universo natural e prático (MENEZES, 1998) são alguns dos problemas levantados por pesquisadores acerca da formação em Física no Brasil. Todos eles de um modo ou de outro afetam concepções de currículo, ensino, aprendizagem, conhecimento, avaliação e, transversalmente, formação.

Não se deve esquecer que currículo e formação são proposições intencionais, construções humanas que visam à configuração de um ideal de homem, educação e sociedade. Ademais, elegem e legitimam saberes e práticas que são considerados pelos especialistas como bons e necessários à formação do sujeito a despeito da escuta deste.

Bom que nos dias atuais, não mais é aceito pelos próprios atores sociais que a formação seja tratada nestes moldes. Tão pouco que *peessoas, subjetividades, afetividades sejam tratadas como objetos do currículo, como peças de engrenagem de uma ação “educacional”* (MACEDO, 2010). Sob esses processos de re-existência outros saberes vão ganhando espaço que não apenas aqueles ditos científicos. Afinal, novas compreensões e composições se formam entre e nas comunidades científicas e têm apontado caminhos mais largos em todos os campos epistemológicos, principalmente, da Física. É assim que Foucault (1979) fala de um retorno de saber ou de uma *insurreição de saberes dominados*. Este saber dominado a que ele se refere compreende tanto *os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais como uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade* (FOUCAULT, 1979, p.170).

Tanto no domínio do saber erudito ou científico como do saber “desqualificado” encontra-se subjacente o poder, a luta por instituição de uma ou outra forma de saber. Foucault (1979) propõe a ideia de uma genealogia como forma de combate aos efeitos do poder do discurso considerado como científico e a desqualificação de outras formas de saber.

Chamamos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais [...] não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeia o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquicamente, ordená-los em nome de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios

de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não se refere tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 1979, p.171).

Poderia dizer que em determinados momentos o saber no contexto da formação dos professores-estudantes no curso de Licenciatura em Física era utilizado como manifestação e afirmação de um *poder-sobre*. O saber científico, o formalismo se configuraram como forma de instituição de diferenças entre quem ensina e quem aprende, manifestação do poder ou da autoridade de quem determina a dinâmica do processo educativo-formativo.

“O poder aqui era utilizado, vou usar a palavra mais grosseira, o poder era utilizado para intimidar os cursistas com relação ao conhecimento. Então, ao invés desse poder ser utilizado, nas disciplinas de educação não, eu tenho que frisar isso, porque a gente precisa estar atento pra o que fala né? Então é... Esse conhecimento (e as de Física era no geral?). Não. Alguns professores, alguns professores de determinadas... A gente sabe e tem consciência de que precisa de determinados conceitos, da formação desses conceitos, de determinadas ferramentas que é o que a gente reclama muito da ferramenta matemática e a gente precisa dela pra utilização, a gente precisa, agora, dominar isso, utilizar esse conhecimento como uma ferramenta de...de...Como uma ferramenta de opressão, aí não. A gente observa isso, nas áreas, no curso, a gente observou isso, em algumas disciplinas, tá certo, das áreas de exatas”. [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

“O formador, não todos, mas alguns ele pensava realmente em usar o saber que ele tinha, o conhecimento que ele tinha para poder pressionar mas um poder, uma arma mesmo contra a gente (Teria assim um exemplo concreto que pudesse ilustrar isso, lembra de algum situação assim em que você conseguiu visualizar isso de forma clara?). Quase em todas as situações se portava dessa forma, no momento de estudos orientados...” [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

Percebo que, em muitas situações da formação desses professores-estudantes, o poder estava no saber e sua transmissão e assim eles eram cobrados a reagir também com um nível de saber que muitas vezes não havia como por causa do próprio processo formativo vivido, da organização do currículo e dos atos de currículo.

“A maioria dos professores que ministraram suas aulas neste curso, a maioria... eles tiveram assim uma preocupação de passar o conhecimento com muita segurança, muita segurança, aliás todos... todos, no meu entendimento, todos passaram e repassaram os conhecimentos com muita segurança. Agora alguns se apoderavam disso, porque sabem, sabem muito, e se apoderavam disso e mostravam poder. Poder na hora de avaliar, poder na

hora de massacrar, de dizer que o curso não ia terminar com trinta e oito alunos, poder de dizer 'bom, a prova, a avaliação vai ser amanhã e eu vou fazer isso e não vou poder fazer aquilo, se quiserem o curso é assim, Física é desse jeito, se quiserem ficar aqui é assim, se não quiserem ficar aqui, é assim'. Então, esse poder que alguns professores passaram é que às vezes, choca o aluno... esse poder. Agora, a respeito do conhecimento, é claro que uns sabem mais que os outros, mas todos os professores tiveram a preocupação de fazer o...dar de si o que puderam, o melhor, fazer o melhor. Todos, todos, todos mesmo. Agora alguns até sabiam muito, mas é...por saberem tanto eles usavam aquilo como um...como um escudo. Outros até, é...outros se negavam a passar esse conhecimento, a gente sabia até que ele se valorizava e que estudava, mas se negavam. Eu, por exemplo, eu tenho um fato que eu fui apresentar um seminário sobre De Broglie, é um físico francês, que fala sobre a velocidade da luz, que fala tudo sobre a luz e, e eu estudei, estudei, estudei, fiz slide, fiz isso, fiz aquilo, mas eu achei que o meu slide, a minha fala era muito pequena pra o tempo que eles estipulavam. Cheguei e fiz, como sempre, um dia antes, procurei esse professor e disse "Ôh professor o meu slide tá aqui, tá minúscula a minha fala, eu queria que o senhor me ajudasse". "Não posso, não posso porque, você teria que fazer, teria que postar no moodle". "Professor, eu cheguei aqui um dia antes e estou dizendo que o meu slide tá muito pequeno, que eu, que eu preciso melhorar e que quero que o senhor me oriente, eu posso passar aqui no computador, eu quero que o senhor me oriente, eu sei, eu posso dizer tudo, eu até brinquei com ele: acho que até mais que a mãe de De Broglie, eu sei a vida dele inteira" "Não". Bom, chegou a hora da apresentação. Apresentei o que eu sabia e ele era o professor que ia me avaliar. Aí quando eu terminei de apresentar ele: "é, você falou muito bem, mas foi muito minúsculo o seu slide e você vai ter que reapresentar de novo". "Não, não vou professor". Aí perdi as estribeiras mesmo, eu não gosto de ser indelicada com as pessoas, mas aquele dia ali, esse professor me tirou totalmente do sério. Eu sou uma pessoa muito na minha. Eu disse a ele que eu não ia reapresentar porque ele foi omisso, eu o procurei e ele negou todas as informações e que eu ia brigar por isso, e eu tinha provas, que eu o procurei e ele se omitiu a me informar. E que eu não... "Ôh professor saiba que a partir de agora eu vou à direção do curso e vou tomar as minhas providências e não vou reapresentar. Diante de todos os colegas. Eu não disse isso só pra ele não. Eu vou procurar... E ele olhou pra lá olhou pra cá. Eu lhe procurei antecipadamente e o senhor não quis me dar nenhuma informação, eu tenho como provar que eu procurei o senhor. O senhor se negou a me ajudar, exatamente, eu falei desse jeito e eu não vou reapresentar. Depois eu fiz estudos orientados com o senhor e o senhor não deu nenhuma aula, o senhor tinha 14 horas de aula e o senhor não deu nenhuma aula, não deu... não deu nenhuma aula. Então, eu tenho como me defender e ganho viu professor?". Ai eu procurei a direção do curso, e a direção me deu total cobertura. Então esse é um poder fictício que ele podia muito bem usar o conhecimento dele, o poder dele de outra forma, me orientando, até porque eu tava passando a informação pra os outros alunos, as informações que eu tinha o conhecimento e sabia, e sei até hoje, se ele quiser que eu reapresente. A direção do curso me deu razão total por essa razão os outros não apresentaram e ele ficou sem as aulas do outro módulo, porque ele não utilizou as 14 horas de aula, das aulas dele, e queria que a gente... e eu falei " então agora como vai ser minha nota?" e ele disse " não agora eu fiquei sem argumento, as aulas são muito curtas, então agora você vai apresentar só pra mim" . "Apresento professor". Acabei não apresentando, nem eu nem ninguém, porque ele usou o poder de uma forma muito, muito estranha, de uma forma muito estranha. Ele podia muito bem utilizar aquele momento, pra eu, até pra eu ajudar os outros, no entanto, ele dessa vez ele não teve razão, não teria, porque se a direção do curso não me desse razão, eu procuraria o... (Talvez ele não esperasse essa capacidade contra-argumentativa e movimento no sentido...) Isso... Até porque eu sou uma pessoa muito na minha, eu quase não participo das coisas, eu observo muito as coisas, mas é como eu acabei de dizer, nós somos professores também, as experiências vividas, a vida, além da vida escolar, eu tenho outra vida lá fora, eu sou funcionária pública federal

também. E a gente lida com essas questões e sabe os direitos e sabe os deveres, e isso também tá no direito da gente. Então ele achou que assim, me massacrando, ele ia ficar por isso mesmo e ele se deu mal... se deu mal e os meninos, como eu disse pra você que eu sou uma pessoa muito querida, os meninos tomaram partido por isso e aí esse professor era pra ministrar outra disciplina, fizeram um abaixo assinado e disseram “aqui a gente não quer [...]” [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

Então, é compreensível nesta narrativa, que em determinadas situações o saber era utilizado como demonstração de poder, e de forma contrária à promoção do aprendizado. Em vez de se constituir como mediador do conhecimento disponibilizando o saber que possuía para gerar uma aprendizagem significativa, o formador assumia posição de distanciamento. Talvez esse tenha sido o *etnométodo* criado por este professor-formador para conter os atos de *re-existência* dos professores-estudantes ante seus *atos de currículo*, que ao que parece, não estavam muito condizentes com uma política de formação em que ser e existência também fossem tomados como constitutivos de um processo de formação e não apenas o saber e a racionalidade. Importante dizer que os professores-estudantes não recusavam o saber, embora sentissem necessidade que esse saber estivesse mais próximo do universo sociocultural e formativo em que eles atuavam como docentes. O que eles veementemente não aceitavam era a maneira como esse saber lhes era apresentado, como esse saber chegava até eles via professores-formadores, o modo como esses operavam com o saber e a relação de poder estabelecida por esses formadores com o saber transmitido.

Portanto, a *re-existência* epistemológica a que me refiro nessa pesquisa diz respeito muito mais ao tratamento dado à *episteme*, à tendência sob a qual o saber se configurava do que ao saber em si. A *re-existência* enquanto *ato de currículo* é então uma forma de reivindicação por uma abertura a perspectivas menos fixistas e mais relacionais no processo de construção da relação com o saber. A uma *atitude fenomenológica em que não aderimos a um sistema de verdades já construído e consolidado, mas nos colocamos na disposição aprendente da ciência do fenômeno vivo e instantâneo* (GALEFFI, 2003, p.85).

Sobre esta forma de *re-existência*, um dos professores-estudantes acentua que o re-existir deles era por opção epistemológica, ou seja, eles tinham uma compreensão acerca do conhecer distinta de alguns de seus professores-formadores do campo da Física, pois eles queriam através da

apropriação do conhecimento vencer o hábito ou a tradição cultural do ensino magistocêntrico e autoritário.

“Re-existência por opção epistemológica vencendo o hábito ou a tradição cultural das salas de aula do tempo em que cada um de nós éramos alunos ou fruto de uma admiração por algum professor tradicional ou ainda por conta do medo da perda da autoridade do lugar do professor tradicional”. (Questionário/Professor-estudante)

Assim, um dos sentidos da *re-existência* epistemológica dos professores-estudantes residia então, no desejo de conhecer outra forma de relação com o conhecimento que ultrapassasse o já visto e experienciado em processos de formação anteriores ao que eles estavam vivendo.

Contudo, o grande desafio no contexto da formação de professores no Curso de Licenciatura em Física da UEFS, que é o *locus* dessa pesquisa, ao que percebi não se restringe apenas a essa instituição haja vista as pesquisas nessa área. O desafio comum à formação dos professores de Física é a mudança de compreensão do que seja ciência por parte dos formadores. No curso de Física os professores-estudantes salientam que a concepção de ciência que subjaz as práticas docentes ainda está pautada numa noção de verdade inquestionável posto que comprovada e justificada pelos procedimentos objetivistas. Isto gerou de certo modo, um conflito cognitivo nos professores-estudantes que esperavam encontrar na Universidade uma proposta de formação que caminhasse na via contrária ao que eles estavam acostumados a ver e, muitas vezes, praticar nas escolas do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Uma formação pautada nas diretrizes para a formação de professores da educação básica e nos demais documentos oficiais que preconizam um ensino sob uma perspectiva epistemológica não disciplinar e geradora de aprendizagens significativas.

“No ensino médio se consolida cada vez mais tendências como interdisciplinaridade, transversalidade, temas estruturadores, competências e habilidades. No entanto, o que se viu neste curso foi um conhecimento departamentalizado e compartimentado, sem falar nos anti-exemplos dados pela prática pedagógica da maioria dos professores”. (Questionário/Professor-estudante)

Entendo, portanto, ser esta uma problemática causadora de atos de *re-existências* posto que o que os professores-estudantes desejavam era fazer

existir aquilo que não existia, que era vivenciar atos de currículo mais humanizantes, mais próximos de seus saberes e de seu cotidiano, mais descolados dessa ciência dura que por séculos domina a epistemologia e, por conseguinte, os processos de formação.

“[...] nos momentos mais críticos a turma ia, melhor, o grupo que conseguindo formar uma identidade, um início de identidade precária, no início foi quando os embates foram maiores, as resistências foram, foram, vamos dizer assim, com um gasto de energia muito maior do que hoje, então no início veio o choque da cultura da sala de aula com a cultura acadêmica com a cultura formal, de como a universidade ensina, como a universidade forma e como estes professores formam nas suas salas de aulas os seus estudantes, estes professores que têm um tipo de formação e muito voltado para prática e etc. Estes professores também formam uma consciência crítica e criam modelos de como ensinar e como aprender, ainda que com um suporte teórico insuficiente para debater essas questões na academia, mas eles trazem um repertório, eles tem uma ecologia conceitual que pode estar equivocado ou não, mas eles têm um material pra ser trabalhado e quando eles chegam na universidade, a universidade, a formação em Física negocia muito pouco estas tendências, negocia ou aproveita muito pouco a riqueza da discussão que pode nascer a partir destas concepções iniciais destes professores. Não digo que ignora absolutamente, muito em função também do currículo ter sido montado com professores de outras áreas que são trazidos pra dentro da sala de aula do curso, é diferente de outro sistema em outras universidades, de cursos regulares de vestibulares comuns onde a maioria dos estudantes estão saindo da adolescência em que você tem aulas em vários departamentos inclusive fisicamente departamentos distantes. Então, por conta de tentativa de integração, você volta na verdade a um sistema antigo, chamado sistema serial onde todos os professores de todos os departamentos davam aula naquela mesma sala de aula e tinha uma turma, uma série, então isso pode ter amenizado muitos conflitos é verdade, mas em geral a formação específica da ciência Física, ela ainda encontra na academia uma ciência que é dada como pronta, uma ciência que é dada como inquestionável, uma ciência que é dada como comprovada e justificada. Então, eu acredito que a trajetória na construção do conhecimento científico na área de Física, ela é uma trajetória de idas e vindas, ela é uma trajetória de controvérsias, de contradições, de superações, mas permanece ainda como cultura universitária, uma cultura positivista, de ciência pronta, de que é assim e não pode ser de outro modo, tem que ser assim, do ponto de vista metodológico, do ponto de vista da visão determinista, a visão determinística da ciência que eu falo, do cálculo que você encontra um número ou você encontra uma faixa, ou você encontra sei lá, um valor e esse valor, quer dizer, o convívio com esse tipo aí de método e esse convívio com este tipo de trabalho termina talvez pondo pro cientista ou pra o professor da área da Física uma... talvez não ponha nem pra ele como pesquisador, mas determina assim que ele quando ele vai ensinar aquela ciência ele tenha que ensinar uma ciência que está acabada, uma ciência cujos conflitos foram resolvidos no século XIX. Só que essa ciência que teve os conflitos resolvidos no século XIX ela se mostrou limitada e ela já foi superada. Então, esta ciência, esta mesma ciência que tem uma história de construção pautada no determinismo, esta ciência serve para alguns fenômenos, para uma parte dos fenômenos da natureza, pra explicar a vida, ela não explica o que outra, vamos dizer assim, uma nova Física que ainda hoje não está completa, não está formada, essa nova Física tenta explicar ainda e a qualquer momento também pode ser superada em vários aspectos. Então, essa dinâmica da construção do conhecimento científico não é passada para o professor que vai pra sala de aula, e ele pode voltar pra sala de aula com uma visão mesmo equivocada da

construção do conhecimento científico na área da Física e nas outras áreas também. Então, eu imagino que o próprio professor que dá uma aula que é cobrado na sua sala de aula do nível médio e ele é pressionado pelos Parâmetros Curriculares nacionais, ele é pressionado pela interdisciplinaridade que ele a todo momento tem que dar respostas que a todo momento ele é cobrado por uma concepção de avaliação equivocada, que ele tem que firmar objetivos nas avaliações e ele chega na universidade onde ele vai ser formado, ele acha, porque ele não é formado porque não ele não tem habilidade, ele não tem competência para ser professor segundo a legislação e segundo a própria academia e ele encontra aqui uma cultura passível de críticas, as mesma críticas as quais ele estava sujeito e ele bem ou mal vem superando a cada momento a cada ano de profissão. Então, esse choque gerou também, nesse grupo, em particular, muitos conflitos, muita resistência, com os formadores, com as coordenações, com a cultura universitária, muito embora, isso se desse de forma bem diferenciada levando em consideração um amplo espectro de nível de formação da turma, tanto do ponto de vista de hábitos, tanto do ponto de vista das relações trabalhistas mesmo nas suas escolas [...]” [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

Assim, a relação com o saber no contexto da formação em Física está colada à concepção de ciência, como em outros cursos também essa é uma questão indissociável. Porém, no caso do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores o perfil do estudante é diferenciado porque eles já possuíam um repertório, como o próprio professor-estudante destaca em sua narrativa que precisava ser levado em consideração no momento de tratar o conhecimento na sala de aula da universidade.

Todavia, o excesso de preocupação de alguns professores-formadores com a transmissão do conteúdo e a concepção que possuíam da própria Física impedia-os que seus atos de currículo tivessem outra base que não esta.

Interessante como o professor-estudante descreve o profissional de exatas, e aí se inclui a Física, ao dizer sobre a relação com o saber no contexto dessa formação que eles estavam vivenciando.

“Eu aprendi muito em relação a essas disciplinas de educação, eu acho que eu era uma exata, um pouco seca também. Eu fui trabalhada assim. Então, eu aprendi muito, a conhecer o aluno, a respeitar o aluno, a não querer que ele vomite o que foi transmitido pra ele, só reprodução do que eu vinha fazendo que eu acho que aqui nas aulas de Física tomava muito esse lado da matematização, era mais fórmulas pra ser mais fácil você decorar isso e reproduzir aquilo e pronto. Então, aqui principalmente com o pessoal que trabalha com Exatas alguns nem todos, eu sinto esta questão. O fato deles mostrarem eu sei isso, esse formalismo, eu tenho posse disso, então vai pro quadro então ele faz-se um ser superior em relação aos demais sabe, eles não estão preocupados com a forma como está sendo transmitido, se está sendo compreendido ou não, eu sei desse jeito, eu sou poderoso por isso. Então eu fico assim: professor isso aqui é muito difícil. Já tem alguns, a minoria da área de exatas mais sensível e parece que se preocupa um pouquinho como está sendo a aprendizagem isso vai realmente refletir lá na

*sala de aula deles, quem é esse sujeito que aprende, o que ele faz, como é que ele aprende, tipo assim, parece que não é o eu professor, é o sujeito que vem pra aqui e pronto eu vou transmitir o meu conteúdo e tchau minha consciência já está tranquila, já fiz o meu papel e não estou preocupado com quem é essa pessoa que esta aqui. Até um dia teve um professor que deu uma aula de exata também que foi um que deu uma avaliação que eu fiz e o resultado não foi favorável, e ele até comentou com a secretária do curso o resultado está aqui, mas o tempo que eu convivi com estes alunos eu sei que este povo quer e ele até se emocionou, porque a turma assim, a dificuldade é grande, é, mas é uma turma que quer, é uma turma que busca, é uma turma que está aqui não pra ter o título de licenciado, é um povo que quer aprender porque ele quer ver resultado lá na sala de aula, você vê que os trabalhos daqui todo mundo se envolve um ajuda o outro, vão até, sai da faculdade 10:30h vão dormir é 2 é 01: ainda mais em vésperas de avaliações e a gente vê que o povo quer aprender e muitos professores não veem isso, às vezes só dizem ah, não teve estudo, vocês não fizeram isso, então os resultados das avaliações negativas é que vocês não estudam e na verdade não é bem assim, são noites e noites de sono perdido e na busca disso aí. **Então, o conhecimento pra mim, o deter o conhecimento no caso da parte Física se torna isso: “eu sou o poderoso” parece que esse povo da área de Física nunca trabalhou em uma matéria de educação não. Estão preocupados com a atividade explicativa, com o conhecimento**”.* [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)

O professor-estudante entrevistado destaca a sua postura de indiferença, frieza, dureza a qual se constituía em uma marca do ser professor de exatas, mas quando ele vivenciou isso na condição de estudante ele se assustou e passou a conhecer outras possibilidades de ser professor e atuar com o saber em que não precisasse deixar de fora dimensões do humano que são tão fundamentais quanto à racionalidade. Ele aprendeu que é possível ser sensível sem ser negligente, ser flexível sem ser um permissivo irresponsável com o ensino, a aprendizagem, a formação. Que é possível e necessário estar atento ao saber, ao conhecimento, mas também ao ser que aprende, como ele aprende e as implicações dos atos de currículo do formador sobre o processo formativo do educando sem abrir mão do rigor na produção do conhecimento.

Para a ciência moderna a subjetividade e tudo aquilo que a ela está ligado atrapalha a produção do conhecimento científico, pois gera o erro. Assim, preconiza a separação entre sujeito e objeto, entre quem pesquisa e o objeto ou contexto pesquisado. E por conta disso, reproduz-se essa lógica disjuntiva nos processos de ensino-aprendizagem e nas práticas de formação altamente nocivas à existência. O caminho escolhido por muitos sujeitos então, é recalcar os sentimentos, o desejo e as relações de afetividade nos processos de aprendizagem, principalmente porque não encontram sincronias ou ressonâncias nesse sentido da parte de quem ensina.

Apesar de haver certo risco em associar determinados sentimentos ao processo cognitivo, simultaneamente, há um espectro grande de possibilidades de esta relação favorecer significativamente, a aquisição do saber.

[...] de fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar, mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade; a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (MORIN, 2000, p.20)

Além disso, não se pode desconsiderar a possibilidade do erro e da ilusão inerentes a todo e qualquer conhecimento.

O conhecimento científico é um poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. (MORIN, 2000, p.21)

Alguns professores-formadores do campo da Física não admitiam a possibilidade dessa relação entre cognição e afetividade muito mais pela formação que receberam do que por um princípio por eles adotado. Nesse sentido, eles também são vítimas de um processo formativo em que o ser e sua existencialidade não têm espaço.

*"[...] eu me senti tantas vezes com uma angústia tão grande aqui dentro, como se alguém tivesse pegando um abacaxi bem grande e me empurrasse goela abaixo e eu me sentia angustiada. Teve uma vez eu coloquei isso na sua entrevista, (no questionário) Porque eu sou muito assim, eu não consigo prender assim, onde eu estiver pode estar quem for eu não tenho dificuldade de me expressar então eu acabo falando, eu acho um defeito, eu acho que isso não é bom *(às vezes sim, às vezes não) mas, **uma vez eu me desabafei na sala e falei que eu não tava suportando, que eu tava angustiada com aquilo, que eu não estava entendendo nada, que eu não estava aprendendo e eu tava aqui pra que mesmo, eu saí de tão longe, larguei família e escola, trabalho, pra vim sentar em uma cadeira e ficar reproduzindo uma coisa que o professor passou no quadro sem nada e eu tava sofrendo e comecei a chorar *(e ele?) Mandou eu saí, que lá não era lugar de chorar não. Eu fiquei muito angustiada. Depois disso, eu nunca mais chorei [...]"** [grifo nosso] (Entrevista/professor-estudante)*

A narrativa deste professor-estudante revela, portanto, a postura de nulidade dos sentimentos (afeto, prazer, emoção, rejeição, desejo, etc) em face de uma supremacia da racionalidade nos atos de currículo de alguns professores-formadores do campo da Física o que pode ser corroborado tanto pela descrição que faz da situação vivida como por uma narrativa de um professor-formador da área.

*“Bem, a dificuldade maior foi os estudantes que tiveram um impacto muito grande em acompanhar o curso, principalmente, eu diria que foi 90... 95% dos estudantes, vou chutar, 95% dos estudantes teve dificuldade muito grande por quê? Eles estavam muito tempo fora de sala de aula, ficou claro que eles não estudavam mais pra dar aula, se estudavam era sempre o mesmo livro, outros tinham uma formação completamente diferente do que se precisa pra uma formação de Ciências Exatas. Tinha professor de Geografia, professor de História, Letras e estavam ensinando Física não é. O que é mais interessante é que elas continuaram, fizeram o curso de Física e passaram. Pra ter uma ideia de como é que está a situação. E aí o curso teve as primeiras semanas, por sinal foram muitas, isso foi quase dois anos seguidos, só de conteúdos matemáticos direto. Começaram com a Matemática Elementar, elementar aspas né, mas aquela Matemática mais básica do Ensino Médio com alguns tópicos ainda lá do Ensino Fundamental e aí foi crescendo o nível passando pelas ferramentas matemáticas que são cobradas no início da graduação e foram até ferramentas matemáticas mais complexas que inclusive se usa em pós-graduação não é porque eu acreditava que a única forma, e acredito de prepará-los pra um curso de Física no que diz respeito a raciocínios lógico-dedutivos era... só é possível com a Matemática. A Matemática é a única ferramenta, mais não existe não. A lógica e a Matemática prepara mesmo aluno pra pensar direcionando, por exemplo, pra área de Exatas. O raciocínio tem que ser um pouco diferente. Tem que seguir certos modelos, certos algoritmos senão não dá, não sai. Bem aí foi, foi... eu tive que me transformar até em psicólogo né. Na minha sala só faltava o divã porque tinha, o impacto foi grande, a resistência porque você sair de um estado pra ir pra um maior é sofrido. **Não acredito que o conhecimento seja lúdico qualquer aprendizagem é dolorosa, depois ela se torna prazerosa, mas pra você alcançar aquele nível, sair de um nível e ir pra outro é doloroso. Requer muita energia, requer mudanças de pensamento, conceitos que foram aprendidos de forma errada que você, embora fossem erradas mas você adequou ao seu dia a dia eles usavam como exemplos pros estudantes e foi uma revolução na cabeça deles e o ritmo que foi muito intenso. Bem, mas eu acho que depois de um ano eles se adequaram ao ritmo e pra evitar uma reprovação em massa nós estabelecemos um sistema de reposição de provas foi mesmo que a antiga recuperação.”** [grifo nosso] (Entrevista/Professor-formador)*

A colocação deste professor-formador é compreensível em alguma medida, porque ele fala da relação intrasubjetiva do sujeito face ao objeto de conhecimento que nem sempre poderá ser prazerosa em função do esforço intelectual demandado, o que passa longe do desconforto ou de um desprazer provocado por atos de currículo que tornam o processo ensino-aprendizagem em um momento de tensão, opressão ou angústia que é um sentimento reiteradamente salientado pelos professores-estudantes em suas narrativas.

Além desses aspectos já salientados que comprometem a relação com o saber, há também outro, tão preocupante quanto, que é o fato de, em muitos momentos, o saber ser apresentado sob a égide de uma arrogância epistemológica ou colado à necessidade de expressão de um *poder-sobre*.

“[...] eu já falei muito assim de alguns professores, eu vejo muito professor assim, humilde, que não parece que é um professor universitário [...] Então, muitas pessoas boas, mas teve também algumas pessoas arrogantes, só foi duas pessoas assim, de achar que pode [...]”. (Entrevista/Professor-estudante)

“[...] eu tenho dezesseis anos de estrada, de professora e não se admite hoje diante de tanta informação, diante das tecnologias, diante de tanta informação que a pessoa tem, não se admite mais que alguns professores tenham a postura de massacrar o aluno de, de... além de massacrar, de...quer dizer...eles massacravam e diziam assim: É... o curso de Física termina com, só dois, quarenta, quarenta alunos? Oh, meu Deus, nunca vai terminar com quarenta alunos. Não vai terminar nem com vinte. O curso de Física da UEFS, o curso de Física regular termina com 10 alunos e não vai ser esse aqui que vai terminar com trinta nem quarenta. Então isso de qualquer forma, desse jeito quem (...) como eu, quem não tem nenhuma afinidade com a disciplina, ouve do professor, do professor que tem um vasto conhecimento da disciplina, um professor que tem milhões de anos na universidade, na instituição, eu digo pra você que isso é um entrave um desestímulo terrível pra aquele que quer galgar o terceiro grau, mas a postura de alguns professores, esse foi o maior entrave, além da luta que a gente tem, claro pai, filho, mãe e tudo mais... A postura de alguns professores, eu vou sair daqui, eu nunca vou agir como alguns professores agem, porque foi massacrante, foi massacrante [...]”. (Entrevista/Professor-estudante)

Esses atos de *currículo* em nada contribuíam para o processo formativo, pois não geravam a aprendizagem que os professores-formadores esperavam, além de suscitar uma relação conflituosa dos sujeitos com os saberes do campo da Física e com o próprio processo de formação nessa área.

Ainda que dizer que “se sabe” é o mesmo que dizer que “se pode” (BOMBASSARO, 1992, p.21), é preciso fazer uso do poder que o saber proporciona em favor da aprendizagem e da formação e não fazer disso uma arma, um escudo de proteção ou uma barreira que se interpõe entre os sujeitos e/ou entre estes e o saber. Francis Bacon já dizia também que *saber é poder*. Mas, compreendo que esses estudiosos referiam-se ao empoderamento que a apropriação do saber suscita e, junto com ele, as possibilidades de movimentação do sujeito no mundo vivido, e não no sentido de que ao saber eu me invisto de um poder que me permitirá subjugar o outro ou dominá-lo. Não obstante, esta tem sido a tônica de muitas práticas no jogo da inexorável

relação saber-poder. E assim, os *atos de currículo* de alguns professores-formadores no contexto do curso de Licenciatura em Física expressavam uma relação saber-poder pautada muitas vezes, no sentido de dominação e no controle que de diálogo e negociação.

De tudo o que se refletiu aqui em torno da relação com o saber, duas coisas ficam devidamente realçadas, as quais são evidenciadas por Charlot (2000, p.81): a primeira, que *não há relação com o saber senão a de um sujeito*; a segunda que, *só há sujeito “desejante”*.

Assim, a despeito das questões conceituais e filosóficas em torno do saber e seus processos de produção, reitero que, indubitavelmente, os professores-estudantes desejavam apreender e compreender os saberes da Física, até mesmo aqueles que chegaram nessa área sem maior preparo, familiaridade ou por vontade própria, mas pelas circunstâncias da vida pessoal e profissional. A grande questão que se apresentou no âmbito da formação em Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores foi exatamente como o saber desse campo era apresentado através dos *atos de currículo* dos professores-formadores, o que se constituiu, em alguns momentos da formação, em um problema enfrentado pelos professores-estudantes desafiando-os a encontrar estratégias e criar *etnométodos* que os possibilitassem a continuar seu itinerário formativo.

2.2 O saber em Física e os atos de currículo dos professores-formadores: ponte para uma construção da relação com o saber.

Como uma ação socioeducacional que interfere e altera (MACEDO, 2007a) os processos curriculares e formativos, os atos de currículo praticados por formadores também influenciam no modo como os formandos relacionam-se com os saberes que lidam ao longo de sua formação. Dependendo como o formador compreende qual deve ser o seu papel face ao conhecimento e ao educando, o que significa ensinar, como ocorre a aprendizagem, o que e como se avalia, como se relaciona com os saberes, entre outras ações fundamentais à formação, assim serão os seus *atos de currículo*. Ou seja, os *atos de currículo* traduzem essas concepções na prática e vão determinando, de um modo ou de outro, como deve ser a formação.

Enquanto *atividades que se organizam e são operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção* (MACEDO, 2007a, p.38), os *atos de currículo* visam sempre uma dada formação. Portanto, instituem saberes, práticas, atividades que nem sempre são bons ou desejáveis para os formandos, prevalecendo na maioria das vezes, o primado das escolhas dos formadores em detrimento das necessidades dos formandos. Em geral, os formadores preocupam-se muito com a garantia dos conteúdos *eleitos como formativos* (MACEDO, 2007) e secundarizam o que os formandos desejam e necessitam aprender, bem como o contexto em que esses sujeitos vão fazer uso dos saberes adquiridos.

“Se passa muito e se aprende pouco por conta de uma série de fatores e na maioria das vezes muito distante da nossa realidade. Nem aprendemos o que querem nos ensinar e nem ensinamos o que gostaríamos de ensinar, pois não aprendemos”. (Entrevista/Professor-Estudiante)

É perceptível que há uma ênfase no saber e sua apreensão ainda que com certo comprometimento no aprendizado e, por consequência, na prática pedagógica do professor lá na sala de aula das escolas da rede de ensino público. Há evidências da ausência de conexão entre o saber e o contexto de uso deste saber.

O saber é pessoal porque, de fato, o nosso primeiro encontro com um determinado saber (ou saber-fazer) surge em circunstâncias ao mesmo tempo afetivas, cognitivas e sociais. É este contexto que lhe irá dar sentido - ou não - e que continuará a influenciá-lo. (BARTH, 1993, p.74)

Ainda que o processo de apropriação do saber possua uma dimensão identitária, ou seja, de relação do sujeito com o *saber-objeto* e consigo mesmo, simultaneamente, apresenta um dimensão cognitiva/epistêmica, didática e volitiva que não podem ser desconsideradas. O saber, diz Charlot (2000, p.63,) é produto de relações epistemológicas entre os homens, mas também de relações sociais, posto que mantenham relações com o mundo e entre si, e disto depende a construção do próprio saber e sua consolidação. Apropriar-se

de um saber não envolve apenas o ato cognitivo, mas também volitivo e teleológico.

*“[...] no curso muitas vezes a gente foi tratado assim como se fosse um cérebro ambulante, uma máquina de pensar. Que a gente também não fosse capaz de ter sentimentos, é... de produzir um conhecimento por nós mesmos, apenas um receptor de conhecimentos, um reprodutor de conhecimento, sem sentimentos, que a gente não tinha capacidade de ir além daquilo ou um tempo próprio, individualidade ou todo mundo ser como máquinas que você despeja uma memória lá e ele aceita. Então, muitas vezes, é...um papel em branco, uma tabula rasa, mais uma tabula rasa que pra eles a gente era capaz de armazenar tudo aquilo que estava empurrando, goela abaixo, era a questão do patê de ganso, então empurra de goela abaixo e a gente aceita. Era só receptáculo de conhecimento. **Eu acho que a gente muitas vezes, na maioria das vezes a gente foi visto assim, puramente cognitivo** [grifo nosso]”. (Grupo focal/Professor-estudante)*

Há que se compreender que no processo de relação com o saber a base é a relação com o outro. *Esse outro é aquele que me ajuda a aprender, aquele que me mostra, aquele que eu admiro ou detesto* (CHARLOT, 2000, p.72). Porém, essa não é uma relação unívoca de quem supostamente ensina para aquele que aprende, mas uma relação em que ambos precisam ser considerados como sujeitos de saberes. É este Ser existencial, sujeito, ator social que deve estar no centro da relação com o saber não importando a natureza (científico, didático, experiencial, curricular...) deste saber. Assim, não há relação com o saber fora da relação com o outro, e este outro, no espaço da sala de aula, é em primeiro plano, o professor-formador, e depois, os colegas.

Os formadores acabam muitas vezes, fazendo um discurso para si mesmo e seus pares esquecendo-se de que *um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros* (CHARLOT, 2000, p.64). Este é um aspecto em função do qual os sujeitos em formação *re-existiam*. Eles buscavam a princípio, uma proximidade do saber científico operado pela universidade, com o saber escolar que não está isento deste caráter de cientificidade, mas que tem outro modo de ser tratado, uma conexão com os saberes que já possuíam ainda que muitas vezes considerados como pseudosaberes por alguns professores-formadores. *Re-existiam* buscando espaço para dar lugar as suas vozes, seus desejos, aspirações, saberes, experiências e necessidades. *Re-existiam* aos atos de

currículo praticados pelos formadores que os colocavam na condição de expectadores do conhecimento e reprodutores de saberes transmitidos.

“O conhecimento é trabalhado de uma maneira acelerada e uma quantidade absurda de conteúdos, chegando a ser impossível (para alguns) assimilar tantas informações. E depois temos que fazer a famosa prova”. (Questionário/Professor-estudante)

Re-existiam ao saber da academia não porque não o desejassem, mas porque o modo como lhes era apresentado os assustava e causava uma sensação de incapacidade a qual acabava gerando um obstáculo epistemológico que de fato não procedia.

[...] tivemos no início muita dificuldade na questão de se inserir na faculdade só com o conhecimento do magistério. (Questionário/Professor-estudante)

O que ocorria na verdade era uma falta de proximidade entre os saberes empíricos e os saberes científicos. É preciso ter em mente e levar em consideração que qualquer estudante ao chegar a uma sala de aula já traz consigo um repertório de saberes que necessitam ser articulados ao tipo de saber que o formador deseja que estes apreendam. Isto é fundamental para o processo de construção de uma relação com o saber em que a afetividade esteja presente, em que haja produção de sentidos e, por conseguinte, a tão desejada aprendizagem. Todas as teorias que tratam dos aspectos cognitivos defendem a interdependência entre razão e emoção, por isso, nenhum educador pode achar que vai conseguir gerar aprendizagem excluindo do ato de aprender o desejo, o prazer, a emoção, o afeto do aprendiz pelo que está aprendendo e como está aprendendo, até mesmo o seu não-aprender ou sua dificuldade, e aqui entra em jogo, indiscutivelmente, o papel do educador e seus *atos de currículo* nesse processo.

*“Uma vez eu me desabafei na sala e falei que eu não tava suportando, que eu tava angustiada com aquilo, que **eu não estava entendendo nada, que eu não estava aprendendo** e eu tava aqui pra que mesmo, **eu saí de tão longe, larguei família e escola, trabalho, pra vim sentar em uma cadeira e ficar reproduzindo uma coisa que o professor passou no quadro sem nada e eu tava sofrendo e comecei a chorar [grifo nosso]** *(e ele?) Mandou eu saí, que lá não era lugar de chorar não. Eu fiquei muito angustiada. Depois disso, eu nunca mais chorei [...]”. [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)*

Compreendendo a relação com o saber como uma relação de sentido é que coloco em pauta a importância dos *atos de currículo* dos professores-formadores, especificamente, do campo da Física para o processo de construção de uma relação dos professores-estudantes com o saber em Física e, de modo mais amplo, com o saber científico, pois para a maioria dos professores-estudantes inseridos no curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores por mim investigado, este saber, o modo como a Universidade lhes trazia e exigia os saberes científicos pareciam-lhes inatingíveis, distantes, superiores a tudo que eles já tinham visto e aprendido, o que de certa forma sim, mas isto não dava o direito à instituição formadora, através dos *atos de currículo* instituídos, tratá-los como *idiotas culturais* (Garfinkel) ou achar que eles já deviam chegar ali prontos sem pensar nos déficits epistemológicos, sociais e culturais que possivelmente poderiam trazer em função das desigualdades geradas pela nossa sociedade e que têm implicações sobre as histórias de vida e de formação. Além disso, havia que se considerarem as diferenças próprias de um grupo composto por tamanha diversidade, e em função disto, o não enquadramento ao “modelo” de estudante regular existente na Universidade.

De acordo com Bachelard (1996), os professores não compreendem porque os alunos não entendem o conhecimento científico, pois não pensam que estes já chegam à aula com vários conhecimentos empíricos já constituídos. Há um grande equívoco quando se pensa o ensino nos moldes tradicionais, que desconsidera os conhecimentos anteriores dos estudantes e atribui o caráter cumulativo à apreensão e apropriação dos conceitos científicos. (TRÓPIA & CALDEIRA, 2011, p.371)

Além da nulidade dos conhecimentos prévios dos sujeitos em formação, de uma compreensão propedêutica do saber, isto é, a ideia de que o estudante tem que vir “pronto” em termos de repertório de conhecimentos, os formadores reproduziam uma representação de saber que em geral influenciava a relação dos formandos com o saber.

No contexto em que realizei a pesquisa não foi incomum que encontrasse entre os professores-formadores do campo da Física um *habitus* por compreender o saber em Física como uma competência reservada a alguns vocacionados. Isto quer dizer que a despeito do desejo e insistência do

sujeito em aprender essa matéria, ela somente seria internalizada a contento por aqueles que de fato tivessem uma predisposição inata para tal. Esta compreensão tem raiz na própria representação social da área que certamente influenciou alguns formadores do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores a essa compreensão. Há uma política de sentido historicamente construída em torno das chamadas ciências exatas, e a Física, como uma área que compõe este campo, não está isenta.

*“Em agosto de 2005, ingressei na UEFS para fazer o tão temido curso de Física. Muitas pessoas me falaram: **Você tem coragem, esse curso é só para feras; numa turma só conclui um ou dois alunos [grifo nosso]. Mesmo assim enfrentei o desafio**”. [grifo nosso] (Carta Formativa/Professor-estudante)*

Ideias como a de que a Física é uma área para superdotados, de difícil compreensão, temida, altamente seletiva e excludente faz parte da representação social construída em torno desse campo.

Para muitos professores-estudantes do curso de Licenciatura em Física do Programa a representação ainda era essa, principalmente aqueles que, apesar de já estar na rede pública lecionando, sua área de atuação em sala de aula era outra, como por exemplo, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, e chegou à Física por força das circunstâncias, necessidade de completar carga horária, única oportunidade de realizar um curso superior, entre outras razões. Além disso, alguns formadores ainda faziam questão de reforçar essa representação atendo-se aos índices de reprovação no curso de Física como se esta tivesse a causa exclusivamente no aluno.

*“E eles dizem assim: Não, ainda vai sair um monte, daqui para outubro ainda sai um bocado. Aí a gente responde: não. { quem diz isso?} Os professores né, alguns? Mas aí a gente: Não, não vai sair não vai sair agora os 36 juntos agora. Não mais nenhuma turma nunca saiu, **o máximo que sai de Física são 5 ou 6 alunos, como é que vocês. Ó o desafio né? Ó o contraste. Como é que vai sair uma turma de 36 Licenciados em Física? Então, está aí a gente está lutando e a gente vai conseguir quebrar essa lógica com certeza e nós vamos conseguir** [grifo nosso]”. (Entrevista/Professor-estudante)*

*“[...] eu tenho dezesseis anos de estrada, de professora e não se admite hoje diante de tanta informação, diante das tecnologias, diante de tanta informação que a pessoa tem, não se admite mais que alguns professores tenham a postura de massacrar o aluno de, de... além de massacrar, de... quer dizer... eles massacravam e diziam assim: **É... o curso de Física termina com, só dois, quarenta, quarenta alunos? Oh, meu Deus, nunca vai terminar com quarenta**”*

alunos. Não vai terminar nem com vinte. O curso de Física da UEFS, o curso de Física regular termina com 10 alunos e não vai ser esse aqui que vai terminar com trinta nem quarenta". [grifo nosso]. (Entrevista/Professor-estudante)

A ideia de que para se aprender algo é necessário ter dom, vocação ou a explicação dos insucessos em face de determinadas carências e supostos déficits, nos diz Charlot (2000), proporciona importantes benefícios ideológicos aos professores, principalmente, a preservação de qualquer crítica direta sobre suas práticas docentes recaindo, portanto, a responsabilidade do sucesso ou insucesso na aprendizagem, exclusivamente sobre os estudantes e as condições socioculturais e formativas destes.

"[...] a gente pegou um público, quer dizer, a amostragem que nós temos é de pessoas que não têm perfil. E esse fenômeno acontece também no curso regular. O curso de Física tem uma concorrência no vestibular mínima possível. Quem quiser entrar na Universidade é só fazer Física, no outro dia está dentro. Só que eu ainda sou veterano. Eu ainda penso como os antigos pensavam. Eu acho que tem o perfil. E esse perfil você nasce com isso, infelizmente. Tem algumas coisas que são despertadas se forem trabalhadas, mas não tem jeito. Você pega uma criança entrega uma boneca e a criança entre uma boneca e um livro ela vai querer o livro e quando você ver lá na frente você vê que ela começa, um outro exemplo né, começa a ver que ela ao longo dos seus estudos ela desenvolve bem o raciocínio matemático, já nasceu assim, pode ser melhorado vamos dizer, pode ser até despertado, mas perfil a pessoa já traz. Então, eu imagino que a maioria dos alunos de Física daqui da UEFS e talvez de outras Universidades não têm o perfil para Física. Estão muito mais no curso porque é fácil de entrar então vamos tentar. Então, começa a gerar estatísticas deploráveis. Aí vem a culpa sobre, às vezes, a culpa está no professor, nos professores que reprovam muito. A reitoria agora está com a proposta de um curso para ensinar você a dar aula. Por causa dos professores que reprovam muito então, vamos dar um curso para ensiná-los a dar aula. Quer dizer, é como se eles... por exemplo, no meu caso, no meu caso eles querem que eu tenha aula que é para eu aprender fazer uma mágica pra que pessoas que não tenham perfil em Física se tornem físicos. Eu não vou conseguir. Eu posso ter quinhentas aulas desse tipo eu vou continuar sendo rígido no conteúdo na formação que eu entendo que gera profissionais. Eu já visitei diversos centros, centros competitivos e eu sei o que é que as pessoas exigem de um Físico, entendeu. Você deve saber o que as pessoas exigem da pedagogia, outros devem saber o que as pessoas exigem de um matemático. Então, eu preciso... O aluno de Feira de Santana não é um aluno menor em qualidade do que um aluno da capital". (Entrevista/Professor-formador)

"[...] a gente tem pelo menos uma dezena deles ali dentro, ali que eles assim, nasceram para fazer Física tá e... felizmente... [...] Tem alguns que têm esse tipo de coisa. Você percebe, você olha pra eles assim, você percebe que eles têm esse tipo de vocação pra essa coisa, mas outros não, outros tão ali mais é pra terminar mesmo é...,ter essa formação complementar e Deus sabe o que é que eles vão fazer depois. Mas, na média eles não são diferentes do que a gente enfrenta, que a gente recebe de público regular da gente aqui da Física que é mais ou menos isso aqui mesmo. Você pega uma turma com quarenta, desses quarenta você vai pegar ali uns dez que realmente tem vocação pra coisa, entendeu e... daquilo ali aquele outro percentual que está pra baixo alguns você

consegue resgatar eles, mas é...a maior parte mesmo, cinquenta por cento mesmo é...eles não têm a vocação. Eles vão ter a formação, mas não tem a... não vão ter a vocação". (Entrevista/Professor-formador)

"Física nunca , nunca, nunca é uma das primeiras opções ou um dos primeiros desejos dos vestibulandos. Física normalmente entra como última opção ou por falta de opção. Isso daí é uma coisa que...que é perigosa, temerária... é temerário isso, é... mas menos mal que... ah...os que se formam... dos alunos que se formam pelos menos acredito eu, eu quero crer de maneira otimista que 50% deles é...realmente tenham vontade. Vontade pelo menos apesar de muitos não terem vocação, não demonstrar ter vocação de maneira coerente, de maneira profissional é...pelo... pela rede pública ou continuando no curso, na...é...nos estudos acadêmicos fazendo mestrado ou doutorado". (Entrevista/Professor-formador)

Considero que começam nestes posicionamentos os primeiros obstáculos epistemológicos ao aprendizado da Física e, por conseguinte, o comprometimento da relação com o saber, uma vez que se condiciona o aprendizado da Física à vocação. Nesse sentido, o saber da Física seria algo exclusivo a alguns poucos eleitos em termos de conhecimentos ou bem dotados por trazer *apriori* uma tendência proeminente para o aprendizado desse campo.

Associado a essas formas compreensivas, temos a formação dos professores-formadores que segue fixada na noção de aprendizado da Física através da didática herbartiana cujo modelo é a preleção pelo professor, repetição/fixação via exercícios e reprodução através de avaliações. Muitos professores-formadores têm dificuldade de modificar o modo como ensinam, não apenas pela formação inicial que receberam, e nela a prática pedagógica de seus formadores acabou sendo uma referência marcante, como também por uma postura assumida de resistência a certas mudanças em seus *atos de currículo*.

Não é fácil abandonar o racionalismo da conceituação positivista, sedimentado durante dois séculos dentro da universidade, dois séculos de *filosofia materialista do saber*, dois séculos de acusação à subjetividade, dois séculos de *estigmatização da intuição*, como praticamente sinônimos de superstição, de erro. Há muito o que fazer para reformular (BYINGTON, 1995, p.50).

No mesmo contexto em que encontro concepções aprioristas acerca do saber da Física, percebo que há posicionamentos que expressam o saber da Física como algo acessível a todos, sem negar, todavia, fatores de ordens

diversas que podem interferir positiva ou negativamente no aprendizado da matéria, como por exemplo, o modo como o professor-formador apresenta o saber ao estudante em sala de aula. Nesse sentido, saber Física para estes sujeitos não significa tão somente uma questão de vocação, nem apenas uma maior ou menor disposição e/ou competência do aluno ou do professor, mas envolve um conjunto de variáveis de múltiplas ordens, inclusive a questão do perfil mencionado por um dos professores-formadores entre-vistados.

“[...] as pessoas, na grande maioria e isso tá cada vez pior, a gente sente que os estudantes que chegam à Universidade a base que eles trazem, na média, né, cada vez menos coisas eles aprendem na escola. Não é que eles aprendem pior, cada vez eles estão aprendendo menos. Então, eles chegam aqui com cada vez mais deficiência. E aí o que é que acontece? Se você não cativar esses estudante na sala de aula, ele vai desistir. Então, principalmente o curso de Física é um curso árido. Então, se você não o faz ficar de uma forma maleável, pelo menos no início, é desistência na certa, certa. Já não estão entrando, né. Você sabe que no vestibular agora de 40 vagas não conseguiram fechar as 40 vagas. Então, a procura está baixa.[...] os que passam já passam naquelas condições que a gente bem sabe, imagine os que não passam como não estão. E aí vai procurar Física porque a concorrência é menor. Acha que vai tirar o curso né..com..numa boa. E chega na hora “H” se vê num meio de um monte de fórmulas, entra no desespero e desiste. Então, eu, eu, por exemplo, acho, no caso da Física, o curso de Física I que é a primeira disciplina que se vê ligada mais ao conceito da Física. É um curso básico. Se você não souber cativar o estudante ali, dali pra frente ele vai levar uma impressão do curso e das disciplinas que vierem, ruim a depender de como você vai trabalhar isso.[...] Os que resistem e vão levando a frente são poucos. A maioria, não sou capaz, sabe, vem aquele negócio, não sou capaz, não nasci pra isso e não é assim. Então, eu chego a escutar: Pó, mas você não tem cara de físico. Quer dizer, agora físico tem cara?[...] Não é questão de ter cara ou não ter cara de ter jeito ou não ter jeito. Eu acho que o conhecimento qualquer um pode adquirir em qualquer fase da vida. Basta saber como você chegar, né”.
(Entrevista/Professor-formador)

“[...] há uma ideia de que ah, não se é físico tem que ser um crânio, tem que ser uma pessoa... Não, você tem é que ralar muito. É óbvio que sempre existe um ou outro que é excepcional, mas isso eu coloco em todas as áreas, mas é 1% da população. Quase sempre são pessoas problemáticas. Elas são muito sensíveis, são muito empáticas e tudo as afeta. E elas acabam se tornando pessoas antissociais, mas isso é uma parcela muito pequena. As outras não têm segredo. É ralar muito. Eu sempre digo pra eles. Não tem segredo. É sentar e suar. uns vão conseguir mais rápido e outros vão conseguir menos. Então, eu aprendi isso”.
(Entrevista/Professor-formador)

Alguns poucos se permitem experienciar outras formas de ensino e aprendizado, inclusive com os próprios estudantes, como podem perceber na narrativa deste professor-formador e que aponta esperançosamente para as possíveis aberturas que vão ocorrendo no território curricular e formacional da Física.

“A resistência maior foi encontrada nos professores da Física porque nós tínhamos um método tradicional de trabalho, a maioria, principalmente os que passaram por curso de Bacharelado, depois fizeram mestrado e doutorado. Eles tiveram que se adaptar a um tipo de estudante que apesar de ter terríveis problemas na formação, mas eles eram mais indagadores e críticos pela experiência de vida e aí o professor se viu numa situação que ele não tinha muito contra-argumentos como a gente tem facilmente com os estudantes que são jovens e não têm tanta experiência. A principal dificuldade dos professores formadores foi se adaptar a essa turma sem ficarem com a consciência pesada de que estavam dando um curso lá embaixo como eles diziam um curso de péssima qualidade porque a idéia que se tem é que se você baixar muito o nível você vai diminuir a qualidade. Mas, isso é porque é colocado... não é colocado... nós aprendemos por causa de todo o percurso, mestrado e doutorado e a gente não consegue vislumbrar até porque não sabe mesmo uma outra forma de passar o conteúdo. A gente sempre acredita que pra que aquele conteúdo seja aprendido pelo estudante tem que ser por meio de um ensino bem tradicional, mas existem outras formas, sem baixar o nível, sem baixar o nível, e isso eu aprendi também. Embora, eu sempre dissesse pros meus professores que isso era possível, mas nem eu mesmo acreditava muito. Mas, eu sempre... tem que ter uma forma e eu não quero saber, descubram qual é a forma. Aí em contrapartida eu acabei, terminei descobrindo, junto com eles, que existe uma forma. É possível. Claro que há certas limitações, mas é possível você passar conteúdos complexos de uma forma simples e isso também tem a ver com o nível de domínio do professor. É muito fácil você dar aulas pra alunos de graduação porque eles acompanham facilmente seu raciocínio matemático, mas é muito difícil você dar, responder certas questões básicas, primeiro porque você nunca se fez e nunca fizeram pra você. Aí quando alguém faz você é obrigado, você percebe que não aprendeu tudo e aí você é obrigado a estudar. E alguns professores, um professor em particular teve uma dificuldade imensa porque ele, por orgulho, ele não queria voltar, sentar e estudar porque ele achava ele acha que é o dono, conhecedor profundo daquela área. A resistência maior foi essa”. (Entrevista/Professor-formador).

A análise, portanto, da questão do saber no campo da Física exige um enfoque multirreferencial para não cair em reducionismos que desprezam a natureza complexa da formação nesta área posto que a problemática envolva aspectos que vão desde a baixa procura pelo curso aos *atos de currículo* dos professores-formadores que muitas vezes acabam gerando uma relação negativa dos estudantes com o saber, o qual, por constituição, já é bastante “árido” como enfatiza um dos professores-formadores envolvidos nessa pesquisa. Se por um lado os estudantes têm uma relação difícil com o saber da Física, por outro os professores-formadores têm com os saberes didáticos que propiciam uma melhor mediação do saber da Física para o estudante. A raiz de todas estas dificuldades assenta-se na formação que ambos receberam e ainda recebem que me parece, não ter conseguido encontrar até então, um caminho para a formação em que se leve em conta as necessidades tanto dos professores-formadores quanto dos estudantes evitando com isso que a voz de um deles seja silenciada ou negada nesse processo, como sinaliza um dos

professores-estudantes do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores, campo de nossa investigação.

[...] tem prevalecido a tendência a apresentar a Física como aplicação da Matemática, ou pior, apenas como exemplificação de resolução de problemas com o uso de “fórmulas”. Isto se deve à formação inicial destes profissionais ser extremamente fixada na resolução de problemas matemáticos, em detrimento da apreensão dos conceitos e interpretação dos fenômenos. A prática de ensino de Física nas salas de aula, não há muitos os que discordem, é calcada no estímulo ao cálculo, à resposta precisa, ao número certo. Esta mesma tradição pontua mais o positivismo e a simplificação esquemática das situações como condição necessária à resolução de problemas. Em contrapartida, pontua menos a contemplação da complexidade e riqueza da natureza, da essência dos seus fenômenos, da firmeza nos seus conceitos. **Ao estudante tem cabido apenas lamentar a dificuldade com os cálculos** [grifo nosso]. (UEFS, 2009, p.17-18)

Observo nesta narrativa, que ao dizer que há uma tendência no campo da Física de apresentar esta área de conhecimento como *aplicação da Matemática, ou pior, apenas como exemplificação de resolução de problemas com o uso de “fórmulas”*, indica-se que há um modo validado pelo coletivo de sujeitos que compõem a comunidade docente nesta área de se ensinar Física ou pelo menos, este foi o modo como aprenderam a Física e que se reproduz em toda e qualquer situação de formação independente de fatores outros que indiscutivelmente estão envolvidos no ato de ensinar-aprender. Há, portanto, um estatuto de saber que vigora em meio a essa comunidade e que direciona os *atos de currículo* dos professores-formadores sejam estes atuantes na licenciatura ou no bacharelado. Este é um primeiro ponto que gostaria de destacar quando se trata da construção de uma relação com o saber, ou seja, a compreensão que o sujeito que transmite o saber possui acerca de como este se constrói determina o modo como irá fazer chegar esse saber a outros sujeitos. Outro aspecto importante diz respeito ao valor e sentido do saber. *O valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação* (CHARLOT, 2000, p.64). Portanto, as formas de mediação, os dispositivos que o sujeito que usa para transmitir o saber ao outro são fundamentais no processo de construção de uma relação com esse saber.

É assim que pontuo a importância não apenas do domínio amplo e profundo do saber pelo professor-formador como também dos *atos de currículo*

destes professores no processo de construção da relação com o saber. São estes dois elementos que vão influenciar diretamente o modo como os professores-estudantes irão relacionar-se com o saber, especificamente, o saber científico que se lhes apresenta na universidade. Não que eles não operassem com o saber científico, mas o faziam de um modo diferente, menos elaborado, menos metódico e talvez, menos conscienciosos sobre isto. Na universidade há um *modus operandi* mais refinado, mais rigoroso de lidar com o saber que a comunidade científica produz, válida e partilha para um dado campo de conhecimento. Não há saber que por si mesmo seja científico ou não, mas é a relação que o sujeito estabelece com esse saber que o torna científico, prático, tecnológico, profissional, didáticos, entre outras formas específicas. Charlot (2000, p.62) adverte: *não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo [...] Em outras palavras, é a relação com esse saber que é “científica” ou “prática” e, não, esse saber em si mesmo.*

Tradicionalmente nos diz Barth (1993), o estatuto do saber usado pelos professores e sob o qual sua formação foi constituída o apresenta como algo *imutável, intocável, cujo valor existe em si, sem que a responsabilidade de quem o possui e o expõe seja comprometida pelo modo como é recebido pelo outro* (BARTH, 1993, p.21). Neste caso, desconsidera-se por completo a relação do sujeito com o saber ao negar a sua implicação com o mesmo, seja da parte de quem o transmite ou o recebe.

Mais uma vez, percebo o peso que o *ato de currículo* possui no contexto da formação, pois são os *atos de currículo* que dão vida aos saberes que o professor-formador necessita apresentar ao educando. São os *atos de currículo* que vão dizer como o professor-formador compreende aquele saber, seu nível de apropriação, sua habilidade maior ou menor em transmiti-lo, de forma compreensível, os dispositivos que seleciona para tornar esse saber compreensível e o modo como avalia se o educando o apreendeu e compreendeu.

Barth (1993, p.26) nos diz que *o professor deveria ser um especialista da transmissão do saber tanto como do próprio saber. O que sabe o professor não é mais importante; tão importante é também o modo como ajuda o aluno a “saber conhecer”.* De pouco adianta ter o domínio de um saber que não é

alcançado pelo outro. Nesse sentido, é imprescindível que os professores sejam competentes em termos dos chamados saberes específicos como também dos saberes didático-pedagógicos.

Entender o que é a compreensão de uma área de conhecimentos, para ajudar o outro a compreender, parece-me cada vez mais necessário no nosso mundo intercultural. É indispensável formar professores e garantir-lhes conhecimentos sólidos na sua disciplina assim como na elaboração deste saber [...] hoje o professor nem sempre tem esta dupla formação para a transmissão e o saber: se dominar a sua disciplina, não é suficientemente formado para ajudar o educando na construção do seu saber pessoal, mas sim para lho dar já construído. A sua formação deveria fornecer-lhes modelos pedagógicos explícitos, relacionados com os problemas reais que procura resolver – e prepará-lo para fazer um juízo pertinente sobre eles num dado contexto [...] formar professores para uma pedagogia da compreensão parece ser prioridade: a compreensão da disciplina ensinada e a das condições que permitam aos educandos a aquisição dos saberes e das práticas consideradas importantes. (BARTH, 1993, p.25)

A tese de Barth (1993) sobre a necessidade de formar os professores não apenas para o domínio do que precisam ensinar, mas também para habilitá-los a tornar compreensível o que ensinam põe ênfase mais uma vez aos *atos de currículo* levando-nos a refletir sobre como através destes, os formadores podem criar ou não as pontes necessárias para conduzir os formandos a uma relação com o saber, especificamente, o saber científico. Esta relação, todavia, deve ser *enactante*, ou seja, aliar o saber ao desejo de saber para operar melhor com ele. Para Assmann (2000, p.247) a *enação* pode acontecer quando o conhecer oferece possibilidades de sentido para nós e para os outros.

“[...] nas matérias de exatas eu não concordo que eu tenha que demonstrar uma coisa que não tenha significado nenhum, por exemplo, a equação de X mesmo, você praticamente fica uma hora desenvolvendo uma coisa às vezes até decorado mas não tem significado porque você não sabe pra que vai servir isso aí... (Não tem significado por quê? Você não vai usar na sala de aula. Não, porque não tem aplicabilidade, não é nem porque não vá usar na sala de aula, mas que você sabe que vai ser usado pra fazer alguma coisa, por exemplo, em instituições modernas você tem um monte de exemplos que acontece, então aonde que tá isso aí, aqui?! Aonde que eu vou usar isso aí na realidade?! Então, ficou muito assim em focar algumas equações, em demonstrar equações, que no final das contas... É até uma crítica que eu posso fazer com relação ao curso nesta parte de Física, no entanto, o fato da gente não ter também uma carga horária pra você aprofundar melhor se tivesse visto com mais calma o assunto, talvez isso aí tenha influenciado, aí tem que saber, tem que

saber isso aqui, então tome isso aqui, é difícil você também fazer um curso onde você tem que reduzir a carga horária e cobrar tanta coisa, você tem que saber isso aqui porque tem que saber [...]” [grifos nossos]
(Entrevista/Professor-estudante)

“[...] nós éramos gansos que tínhamos que engolir tudo o que ele desse, e que ele tinha um programa a cumprir e o programa era extenso e como ele era um professor sério, quer dizer que os outros não são né, ele dava o programa todinho aprendesse ou não aprendesse, a obrigação dele estava sendo cumprida. E às vezes, eu resistir muito a isso [...]”. (Entrevista/Professor-estudante)

Ao ensinar não o fazemos para nós mesmos, mas para e com o outro, e isso precisa ser levado em consideração por todo formador. A aula não é um monólogo e sim uma dialogia mediada pelo conhecimento.

É nesse sentido que também defendo a ideia de que se produz saberes na e pela relação entre formandos e formadores. Seja esta relação pautada na comunicação, no diálogo ou no autoritarismo e no distanciamento.

Observo que no curso investigado esta produção ocorreu tanto nas situações em que os professores-estudantes sentiam-se acolhidos e respeitados em suas dificuldades como naquelas em que se sentiam minimizados pelos *atos de currículo* de alguns de seus formadores. Quando os professores-formadores afirmam algo como: *Aprendi também com a postura desses professores; com alguns aprendi como atuar em sala de aula, e com outros, aprendi coisas que eu “nunca” devo fazer numa classe com meus alunos* (Professor-estudante) eles estão dizendo que construíram saberes que foram significativos, importantes e vão fazer diferença em sua formação profissional, mas ao mesmo tempo construíram saberes que preferem descartar por não ter um caráter formativo. É assim que, os *atos de currículo* podem ser também deformativos e, em vez de agregar valores à formação do sujeito imprimir neste uma marca negativa, que muitas vezes pode não ser tão fácil retirar ou desconstruir. Como destaca Macedo (2011, p.65), *se imaginarmos que nem toda aprendizagem é boa ou significativa em termos formativos, podemos também afirmar que existe (de)formação nos processos de aprendizagem pretensamente formativos.*

Portanto, há que se atentar reflexivamente para os *atos de currículo* e o que eles estão fazendo com os sujeitos em formação.

2.3 Os saberes produzidos/praticados na universidade e os saberes produzidos/praticados pelos professores-estudantes na prática docente cotidiana.

Um dos primeiros aspectos que visualizo através das narrativas dos professores-estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5ª à 8ª série/Ensino Médio) – Modalidade Presencial é o distanciamento entre os saberes científicos praticados/produzidos pela academia e aqueles praticados/produzidos pelos professores na sala de aula da rede pública de ensino. Este é um problema que parece ter sua causa no modo como os professores-formadores mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma *cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica* (FIORENTINI, 1998, p.311).

“Muitas vezes não há relação do que se aprende com o que ensinamos em nossas escolas, mas quando essa relação existe o nosso sucesso é palpável [...]”. (Entrevista/Professor-estudante)

“Acho que precisa haver mais ligação, pois muitas vezes, o que aprendemos não poderemos utilizar em sala de aula”. (Entrevista/Professor-estudante)

“A grande massa de conteúdos que nos foram apresentados não consigo relacioná-los com os que apresento na prática para meus alunos. A complexidade vai muito além daquilo que imaginava para um curso de formação para professores”. (Entrevista/Professor-estudante)

“Muitos conteúdos não faremos uso no cotidiano das nossas aulas de Ensino Médio com nossos alunos”. (Entrevista/Professor-estudante)

“Se passa muito e se aprende pouco por conta de uma série de fatores e na maioria das vezes muito distante da nossa realidade. Nem aprendemos o que querem nos ensinar e nem ensinamos o que gostaríamos de ensinar, pois não aprendemos”. (Entrevista/Professor-estudante)

“O que se ensina na Universidade não posso dizer que não serve para nossa formação, porém ta bem longe das necessidades dos nossos alunos”. (Entrevista/Professor-estudante)

Em geral, quem elege os conhecimentos, as metodologias e as atividades que irão ser desenvolvidas ao longo do processo formativo são os professores-formadores, cabendo aos estudantes uma posição de expectadores dessas proposições, quando eles deveriam estar no centro e lhes ser dada possibilidade de autoria e voz ativa na construção dos percursos de formação, a fim de que possam dizer suas expectativas, desejos e necessidades em torno deste processo. Ainda que os formandos não tenham um nível de maturidade que o formador espera eles são capazes de refletir sobre sua própria formação e expressar sua visão a respeito desta.

Como o grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Programa para Formação de Professores era constituído por professores experientes que já exerciam a docência, essa visão era bastante crítica, até porque eles sabiam exatamente o queriam, o que buscavam na Universidade e o que necessitavam em termos de formação. Assim, esses professores que ora estavam na posição de aprendizes, não permitiam serem reduzidos à condição de receptores de um programa de ensino em que eles não pudessem avaliar, opinar e intervir. Eles sabiam que deveriam ser sujeitos atuantes nesse processo e reivindicavam este lugar *re-existindo aos atos de currículo*, sejam do âmbito da gestão do curso de um modo geral ou da ação dos formadores em sala de aula. Eles tinham clareza de que estavam imersos naquele processo não para vê-lo passar como um filme em uma tela de cinema e sim, para construí-lo. Por isso, questionavam os saberes, as práticas de formação, debatiam, buscavam dialogar sobre ela, negociavam com os coordenadores e os formadores, se posicionavam ante as proposições e ações, enfim, contrariavam qualquer situação que os levassem a serem tratados como *idiotas culturais*.

“Somos seres pensantes; contestamos, discutimos, refletimos, dialogamos e opinamos contra ou a favor das ações ocorridas no curso, afinal, somos educadores e estamos nesse processo evolutivo para melhorarmos nossa prática. Mas, em alguns momentos, somos meros executores de atividades que reproduz, reproduz os conteúdos, que são muitos, sem direito a contestações”.
(Entrevista/Professor-estudante)

Os professores-estudantes não se satisfaziam em serem tratados como executores de tarefas porque sabiam que tinham mais a oferecer ao curso e

poderiam estabelecer trocas com seus formadores em que ambos evoluíssem em seus saberes. Mas, para tanto necessitavam estreitar as relações com muitos formadores que se mostravam pouco acessíveis dentro e fora do espaço da sala de aula. Desejam se relacionar com seus formadores de modo mais próximo, com mais abertura, e por vezes, que fossem tratados como professores que conheçam também os conteúdos estudados, ainda que de modo incipiente ou sem cientificidade. Eles queriam ocupar a centralidade da formação, apesar de perceberem que o saber a ser transmitido era quem ocupava este lugar. Quando se trata de processos formativos é necessário que se priorize o sujeito, o ser e sua existencialidade, pois este não está no mundo, mas em relação com ele. Daí a insistência do professor-estudante em fazer ser notado enquanto existência, enquanto ser que pensa, sente e (inter)age e não apenas como mais um estudante que chega e que passa no espaço da Universidade.

Um dia, em conversa com uma das professoras-estudantes do curso, ela me relatou que havia um professor-formador que nunca falava com eles fora da sala de aula. Passava por eles como se eles não existissem ou somente existissem no momento da aula. Então, ela decidiu desafiar esse professor dirigindo-se a ele com um bom dia ou boa tarde toda vez que ele passasse por ela. E assim ela fez. Vejamos o depoimento da própria professora-estudante:

*“Quando eu cheguei aqui... eu tenho um jeito até muito brincalhão de conversar com as pessoas e tudo. E uma coisa que eu achei interessante quando eu cheguei. Era, o professor passava pelo aluno, ele dava aula pra gente pela manhã e a tarde a gente estava ali no pátio e ele passava pela gente, a gente dava um boa tarde ao professor e ele não respondia. Então, era uma postura às vezes... o cara entrava na sala de aula, tinha contato com o grupo, a gente se sentia sujeito do processo e quando você saía era outra relação. Não que vai ser uma relação de você estar na sua casa, de você invadir a sua privacidade, mas é uma relação de cordialidade do professor. O professor às vezes passava pela gente e a gente se sentia fora, como se a gente nem existisse pra aquele Departamento, pra muitos no Departamento. E aí uma vez eu brincando eu disse assim: quer ver, eu vou insistir e vou ver quantos dias esse cara vai passar por mim e não vai responder o meu boa tarde ou o meu bom dia. Aí o que eu fazia. Tinha um determinado professor que eu não vou citar o nome que ele ... (não compreendi o trecho) aí eu falei assim: Boa tarde, professor. E aí ele balançava a cabeça. No outro dia: Boa tarde, professor. Oh, professor, o senhor não responde meu boa tarde, mas eu vou lhe dar de novo: boa tarde. Até que um dia ele disse: boa tarde, **professora** “X”. Então, boa tarde **professora** “X”. Então, é uma coisa muito formal, entendeu. Na sala de aula talvez ele ter uma postura ali mais maleável em determinados momentos e fora ele se comporta como o doutor está certo e você a aluna que assistiu a poucos instantes minha aula. Essa é a verdade. A aluna assistiu nesse instante a minha aula aqui fora ela é uma aluna então, boa tarde, bom dia, está certo, uma dúvida que seja tirada. Nós dois sofremos na pele. Nós*

chegamos na sala de um professor com uma dúvida terrível de um gráfico e o professor olhou e a gente questionou essa dúvida de novo, e questionou essa dúvida de novo, e questionou, e questionou num determinado momento ele disse: meu tempo é muito precioso pra gastar com vocês. Com licença, com licença que eu tenho outra coisa pra fazer. Então, essa postura mudou? Essa postura não mudou com o sorriso dele na sala de aula. A postura tradicional está aí em que o aluno vá pra biblioteca, pegue um livro está certo, chore com as suas dúvidas, tenha problemas de doenças, pressão alta e o que for, pra ele é risadinha, é gracinha entendeu, tenha dor de cabeça se quiser, problema seu. Eu estou achando ótimo porque o meu conteúdo está mexendo com você. Mas, está mexendo como comigo? O meu emocional?” [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

É possível interpretar essa atitude de diversas maneiras. Desde a ideia de que era necessário mostrar aos professores-estudantes que antes de serem estudantes eles eram profissionais, e por isso, deveriam agir de modo diferente a qualquer outro estudante, até o fato de instituir uma relação estritamente profissional com esses sujeitos, a fim de que não buscassem neles nada mais que isso.

*“[...] eu costumo dizer hoje pros meus estudantes: pode ser que como ser humano vocês sejam melhores do que eu. Isso é certo. Mas, como profissional eu sou melhor do que vocês por uma questão bem simples: porque a quantidade de livros que eu já li tá aqui (faz gesto de grandiosidade), a quantidade de artigos que eu já li é isso aqui, é só isso. É até possível que alguns estudantes sejam bem mais inteligentes do que eu, mas ainda assim eu vou estar na liderança porque eu tenho mais experiência. Mas, essa é a única coisa que nos distingue. Então, vamos começar o curso. E, eu vou errar, eu vou errar, mas aí eu quero que vocês me chamem atenção e se eu não souber, eu vou pra minha sala estudar aí na próxima aula vocês me perguntam. Eu não tenho obrigação de responder tudo. Não tenho obrigação de saber tudo. Eu tenho obrigação de responder tudo pra vocês. O que eu não souber eu vou sentar e estudar. E isso melhora. Melhora o relacionamento sem... você.... **Melhora o relacionamento mesmo mantendo uma distância que eu acho que é importante você manter uma distância entre professor e estudante porque alguns confundem intimidade com liberdade.**” [grifo nosso]. (Entrevista/Professor-Formador)*

É compreensível a posição deste formador ao considerar que o estudante deve buscar sorver o máximo possível dos conhecimentos que o formador possui e dispõe, mas para que de fato isto ocorra é necessário também que a afetividade transversalize a relação desse sujeito com o conhecimento e o mediador.

Por vezes o saber é invadido pela emoção, deixamos de o ver de maneira nítida, pois a dimensão afetiva domina-o e funde-se com ele. Confundimos então o saber com a emoção e interpretamos a realidade de modo meramente subjetivo. É assim que podemos odiar as matemáticas e adorar a leitura ou vice-versa [...] A emoção, a

afetividade e até nossas atitudes e os nossos valores influenciam o nosso modo de apreender a realidade e o modo de nos apreendermos a nós próprios (BARTH, 1990, p.83-84).

Assim como é necessário que o aprendiz se sensibilize em relação ao que está aprendendo a ponto de considerá-lo importante, é preciso igualmente sentir que o saber que já possui está sendo valorado pelo outro. Barth (1993) é muito enfático quando diz que o saber é afetivo e mostra que se o educando percebe que seu saber pessoal não é valorizado no meio onde se encontra, em vez de a ele se agarrar, pode ser levado a pensar que este não tem valor. *A auto-imagem sofre e influenciará a nossa maneira de observar e compreender a realidade podendo chegar a restringi-la* (BARTH, 1993, p.85).

A base para se compreender um novo saber é sempre o saber que já se possui, seja este assistemático, mal elaborado ou não científico. Se isto não é tomado como princípio em um processo ensino-aprendizagem ou pelas situações impostas no contexto da formação, o sujeito passa a considerar que seu saber não tem valor algum, a sua compreensão limitar-se-á ao que receber do outro, no caso específico, o formador. Em vez de buscar compreender ativamente o saber, o formando passa a ser um assistido, não exprimindo suas opiniões pessoais, confiando apenas no saber dos formadores (BARTH, 1990). Portanto, é fundamental que a relação formador-formando-saber seja construída sob uma compreensão valorativa do saber de cada um, para que se criem as bases necessárias para uma relação com o saber, algo fundamental para a aprendizagem, no âmbito da formação.

Muitas vezes, no contexto do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores a relação entre formadores e formandos foi tensa, conflituosa, principalmente com alguns formadores do campo da Física, pois seus *atos de currículo* provocavam nos professores-estudantes sensações negativas como: angústia, medo, autoimagem fragilizada, insegurança entre outras, dificultando com isso que a base da relação fosse o diálogo, a confiança, a abertura, a troca. Veja como esse professor-estudante se expressa através de narrativa catártica a respeito de suas vivências na formação em Licenciatura em Física. Em meio a tantas palavras, ele usa as que possuem sentido mais negativo para traduzir o que viveu durante o curso.

“Antes do Curso: prazer, destemor, ousadia, cuidar-se, boa fé, perspectivas, amor-próprio, felicidade, dinâmica, efervescência, beleza, liberdade, confiança, esperança, construção, busca, luta, saúde. Durante o Curso: acumulação, observação, humildade, acolhimento, respeito ao próximo, afeto, amizade, decepção, aprendizagens, prejuízos, descontinuidade, desilusão, impasse, penumbra, sobrecarga, angústia, impotência, revolta, arrependimento, perda, pobreza, resignação, isolamento, estagnação, inutilidade, desperdício, hiato. Ao final do Curso: sabedoria, maturidade, desenvolvimento, viagem, retorno, luz, futuro, viver, alívio, resgate, reconstrução, reencontro, trabalho, retrabalho, sonhos, perspectivas, retomada, prazer, alegria”. (Narrativas catárticas/Professor-estudante)

Muitos formadores não conseguiram em situação de entre-vista definir como era sua relação com os formandos, quando perguntados a respeito. Tergiversaram e acabaram tocando em outros assuntos que não tinham a ver com a questão. Um deixou bem claro que sua relação era profissional e outros que era de proximidade, e até amizade mesmo, pois em circunstâncias difíceis no curso, os professores-estudantes os procuravam para queixar-se, conversar, enfim, buscar um apoio de alguma forma ou uma orientação sobre como agir.

“[...] eu acho que é importante você manter uma distância entre professor e estudante porque alguns confundem intimidade com liberdade. Outra coisa que eu digo sempre: eu não estou aqui pra fazer amigos e nem inimigos. Se vocês se tornarem meus amigos, ótimo, eu espero dizer isso, mas eu não tenho... meu objetivo não é formar amigos, aqui é passar o conhecimento que eu sei pra vocês e vocês também não têm como obrigação de serem os meus amigos. Vocês têm é que aproveitar o que eu tenho de bom. O que eu tenho de ruim, usem como piada, alguma coisa e não usem isso como uma barreira pra você não gostar da disciplina”. (Entrevista/Professor-formador)

“Em relação como eu acredito que deva ser. É... uma relação profissional, mas acessível. Ah... eu digo...quando eu digo profissional, mas acessível é no sentido de que eu preciso e devo ir lá expor o assunto, estar disposto a... parar ô, ô...uma aula pra...pra sanar todo e qualquer tipo de dúvida que possa surgir que sejam coerentes ou relativas ao assunto; ah...mas, sem...sem...sem dar muita abertura para que o pessoal, pra que os alunos, pra que os professores cursistas não confundam ah...o professor com um amigo, com um colega deles, de fato”. (Entrevista/Professor-formador)

Enquanto certos formadores buscavam aproximar-se dos professores-estudantes para conhecer suas dificuldades, necessidades e potencialidades outros faziam questão de que não houvesse uma relação mais estreita entre eles e os formandos, e para isso, buscavam demarcar claramente o espaço e a condição de cada um. Essa necessidade de demarcação de espaços ou

territórios de saber acabava por suplantando o lugar da co-construção, do tecer junto o conhecimento, da mediação em que o professor pudesse reconhecer no sucesso do estudante o seu bom desempenho docente, pois ainda que a relação formador-formando não seja uma relação de causa e efeito, que ao ensinar conseqüentemente, o estudante irá aprender, há sem dúvida uma interdependência entre os dois processos.

A relação professor-formador/professor-estudante no contexto do Curso de Licenciatura em Física do Programa para Formação de Professores, em muitas situações e, inclusive, na concepção de alguns formadores restringia-se à transmissão do conteúdo, pois na visão destes, sua função primordial era tão somente esta.

Apesar dessa postura entre alguns formadores do curso, eles também produziram novos saberes a partir das experiências vividas junto aos professores-estudantes. Com isso, eles estabeleceram novas relações com o saber da Física, com os saberes didático-pedagógicos, curriculares e com o próprio processo de formação, resignificando assim os seus *atos de currículo*.

“[...] nós aprendemos por causa de todo o percurso, mestrado e doutorado e a gente não consegue vislumbrar até porque não sabe mesmo uma outra forma de passar o conteúdo. A gente sempre acredita que pra que aquele conteúdo seja aprendido pelo estudante tem que ser por meio de um ensino bem tradicional, mas existem outras formas, sem baixar o nível, sem baixar o nível, e isso eu aprendi também. Embora, eu sempre dissesse pros meus professores que isso era possível, mas nem eu mesmo acreditava muito. Mas, eu sempre... tem que ter uma forma e eu não quero saber, descubram qual é a forma. Aí em contrapartida eu acabei, terminei descobrindo, junto com eles, que existe uma forma. É possível [grifo nosso]. Claro que há certas limitações, mas é possível você passar conteúdos complexos de uma forma simples e isso também tem a ver com o nível de domínio do professor. É muito fácil você dar aulas pra alunos de graduação porque eles acompanham facilmente seu raciocínio matemático, mas é muito difícil você dar, responder certas questões básicas, primeiro porque você nunca se fez e nunca fizeram pra você. Aí quando alguém faz você é obrigado, você percebe que não aprendeu tudo e aí você é obrigado a estudar. E alguns professores, [...] teve uma dificuldade imensa [...]”.
(Entrevista/Professor-Formador)

É possível dizer então que tanto os professores-formadores quanto os professores-estudantes instituíram *atos de currículo* na e a partir da relação estabelecida entre eles e com o contexto da formação.

“[...] eu acho que este grupo ele teve uma influência direta em algumas ações da universidade tá. Logo quando nós aqui chegamos as dificuldades pedagógicas que nós encontramos foram muito grandes tá. Tinha colegas que há muito tempo não sabia fazer uma conta... Então, as primeiras avaliações que nós fizemos aqui sobretudo, em Matemática, elas foram horríveis, sabe. O índice de reprovação foi elevadíssimo. E veio aquela coisa do curso: se você perder você está eliminado. Então, no curso não previa por exemplo, recuperação, estudo dirigido nada disso. Então, o cara perdeu, perdeu estava eliminado. E nós formamos um grupo... Então, no início a gente dizia: olha, perdeu, está eliminado. E a nossa participação, a participação de toda a turma ela foi bastante efetiva em cima disso porque nós conseguimos que fosse considerada a possibilidade da gente fazer estudos de recuperação e foi feito. Muitas decisões que foram tomadas não só no Departamento, mas também do IAT elas foram por interferência direta da turma. Foram eleitos representantes da turma, três ou quatro representantes e sempre que tinha qualquer atividade a gente sempre demonstrou organização, tá. Então, nós tínhamos sempre participação [...] Então, sempre que tinha algum problema no IAT a gente ia no IAT, a gente fazia este elo de ligação IAT- cursista –UEFS. Então, nós sempre tivemos uma boa participação nas decisões dentro daquilo que foi possível permitir a gente colaborar e a nossa representação ela foi tida como modelo. A forma como a gente conseguia chamar os professores: olha, está difícil para gente como é que a gente vai fazer. Não está batendo a forma como você está conduzindo sua aula não está legal. A gente conseguiu muitas vezes dizer: nós também somos professores, nós também atuamos nessa área educacional. Então, nós conseguimos ser ouvidos nisso aí. Muitas resistências nós conseguimos vencer com essa participação da turma. E do ponto de vista pedagógico muita gente se superou ta, muita gente”. (Entrevista/Professor-estudante)

Os professores-estudantes assumiram posição ativa diante dos atos de currículo de seus formadores e do curso. A postura deles nunca foi de expectadores que apenas contemplavam os fatos que passavam diante de si, mas de críticos atentos ao que acontecia no contexto da formação. Eles questionavam, reivindicavam, mas também buscavam negociar os conteúdos ensinados, as metodologias, as atividades entre outros aspectos curriculares que coadunavam com as suas necessidades formativas, que considerassem não ter significação para o universo educacional em que atuavam ou se constituísse em uma ameaça ao desenvolvimento de seu projeto de formação, como foi o caso das reprovações em massa, já vistas como naturais no campo da Física aqui na UEFS. Com isso, os professores-estudantes iam promovendo algumas mudanças nos atos de currículo constitutivos do curso e, de modo mais específico, de seus formadores.

A re-existência dos professores-estudantes não se restringia apenas aos sujeitos e ao contexto da formação, mas envolvia também os saberes. É possível dizer então, que havia uma re-existência de ordem epistemológica e formativa posto que não aceitavam o modo como esses saberes lhes eram transmitidos e também produzidos/praticados na universidade, assim como não

se satisfaziam com a dinâmica que era imprimida à formação. Um dos grandes questionamentos residia na falta de conexão entre os saberes produzidos/praticados na universidade e os saberes produzidos/praticados por eles no cotidiano da sala de aula das escolas públicas estaduais em que atuavam.

“[...] uma também das minhas lutas grandes, outra, a questão também... Foi a questão de o quanto a universidade ela dá de conhecimento, mas que esse conhecimento às vezes não passa desse muro aqui e isso também foi uma luta pra mim né? Porque eu ficava a todo instante brigando com os professores e questionando essa questão da inserção”. [grifo nosso]. (Entrevista/Professor-estudante)

“[...] a gente precisava da relação da Física com o Ensino Médio, a gente precisa disso, mas a gente não... A gente sabe que a gente tem que saber além daquilo, isso a gente tem consciência, mas que muitas vezes o mínimo de relação era feito, entendeu? [grifo nosso] A gente sabe que a gente precisa além daquilo, que facilidade a gente não quer [...]”. (Entrevista/Professor-estudante)

“Muitos dos conteúdos e disciplinas ensinados aqui não vai servir de nada em nossa sala de aula. Porém, nos levou a uma visão mais ampla dos conhecimentos físicos e ao melhoramento da nossa prática pedagógica. Mas, se hoje somos assim, agradecemos a metodologia de alguns professores, preocupados com a aprendizagem, que fez uso de práticas interessantes, seminários, experiências[...] [grifo nosso] (Questionário/Professor-estudante)

O que se ensina na Universidade não posso dizer que não serve para nossa formação, porém ta bem longe das necessidades dos nossos alunos. [grifo nosso] (Questionário/Professor-estudante)

Observa-se na narrativa destes professores-estudantes que eles tinham consciência da importância em aprofundar os conhecimentos do campo da Física indo além do que já sabiam ou operavam através dos livros didáticos que utilizavam nas salas de aula da escola pública com seus alunos do Ensino Médio. Ou seja, ao re-existirem à epistemologia e à formação recebida eles não estavam dizendo não aos saberes científicos produzidos na/pela academia, nem que gostariam de ser tratados com diferença ou que se nivelassem os conteúdos por baixo em função das dificuldades que a grande maioria tinha de apreendê-los no tempo e ritmo que o currículo e os atos de currículo dos professores-formadores impunham. O que esses sujeitos em formação pleiteavam o tempo todo era uma aproximação dos saberes da

academia com os saberes escolares e que houvesse uma maior preocupação com a sua significação e seu aprendizado efetivo, pois para os professores-estudantes pouco adiantava a grande quantidade de conteúdos da Física que tinham que aprender se o mais necessário não estava ocorrendo que era a compreensão.

*“É conteudista. É um curso conteudista. O que vale não é o que a gente aprende aqui pró, não todo mundo, mas a maioria é a quantidade, eu tenho um programa, minha ementa é essa: tal, tal, tal e tal e dizia a ementa todinha. E por enquanto nós estamos aqui e só faltam duas semanas pra terminar esse curso e eu preciso dar esses tais e tais assuntos. Então, sem parar. Essa semana mesmo o professor X chegou na lousa, as duas aulas, as quatro horas que ele deu, ele chega escreve, ao mesmo tempo que escreve ele já vai explicando e se você não tiver escrevendo, ele termina divide os quadros assim aí ele volta pro de cá se você não escreveu problema seu, ele vai apagar. E ele diz: “E vocês estão fazendo o quê?” Aí a gente contesta: oh professor ou a gente escreve ou a gente lhe escuta. “Não, vocês têm condição de fazer as duas coisas ao mesmo tempo”. Aí ele dá um cálculo assim um bocado de cálculo que depois quando a gente pergunta: e por que isso? “Ah, isso aí é Matemática pura, e isso aí vocês têm como saber”. E às vezes a gente fica sem resposta. **A minha maior crítica ao curso é essa. Eu acho que os conteúdos têm que aparecer claro que tem. Fazem parte da nossa formação? Fazem, mas é melhor você dar menos conteúdo e fazer a gente aprender, ou possibilitar que a gente aprenda do que encher a gente de conteúdo como a gente tem que a gente um bocado deles não sabe para que é que serve”.** [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)*

*“[...] e o curso deu essa oportunidade a gente. Ela deu a questão da formação do Licenciado em Física que nós vamos precisar né? Também para a sala de aula, mas ela deu o poder de sermos críticos. Eu estou... e uma das críticas é... que... é... as disciplinas das áreas de exatas, que pelo menos um pouco dessa carga horária os professores utilizassem pra fazer o link entre o Ensino Médio e os conteúdos que a gente tá vendo porque quando a gente pega por exemplo, determinados professores que estão bastante acessíveis a gente então, se.. o que não é correto, a gente consegue fazer esse link, você senta com ele aí professor, eu ouvi isso, dá para fazer uma relação entre isso e isso, eu enxerguei esse fenômeno e nesse fenômeno eu enxerguei tal conceito que você colocou e tal equação eu consegui visualizar melhor, **então faltou esse link entre os conteúdos ministrados na sala de aula e o Ensino Médio**”.* [grifos nossos]. (Entrevista/Professor-estudante)

*“Eu estava falando anteontem lá na pousada para alguns colegas meus, eu falei: olha, nós vamos sair daqui com um diploma, mas esse diploma vai ter um peso muito grande nas costas de vocês, nas costas nossas porque as pessoas lá fora vai ver a gente como físico e vai estar sempre buscando a gente pra resolver alguma coisa ou para sanar algum problema e aí? Aí ela falou assim: mas, irmã isso já estar acontecendo tem gente que chega pra mim e diz “olha você faz Física, você vai fazer isso aqui porque e na hora quando eu pego, eu digo não sei”. Pois é, tome cuidado, **eu não tenho problema, graças a Deus Verena porque faz tempo que eu ensino Física, mas tem gente aqui que nunca ensinou Física quando começou a estudar então deu um salto enorme já pra universidade, vendo conteúdos já da universidade, mas o Ensino Médio não foi feito e muitas vezes eu questioneei isso, eu falei assim: “gente, a gente tinha que ver isso aí, a gente tinha que estar interagindo com aquilo que a gente trabalha. Como é que a gente recebe uma formação que não tem nada***

a ver com aquilo que a gente faz?”. [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)

Em meio aos desafios, conflitos e dificuldades enfrentadas, os professores-estudantes não deixaram de reconhecer os aprendizados, a evolução em seu processo formativo, mas nem por isso também deixaram de pontuar o que sentia falta, como por exemplo, uma relação comunicativa, biunívoca entre os saberes, e entre eles e alguns formadores do campo da Física, que se mostravam quase inacessíveis, dificultando principalmente o aprendizado que eles mesmos exigiam dos professores-estudantes, pois a aprendizagem não é uma ação isolada, ela necessita de mediações constantes.

Os professores-estudantes ao longo da formação se apropriaram do arcabouço de saberes eleitos pelos professores-formadores, mas ao mesmo tempo produziram outros saberes a partir das relações estabelecidas entre eles, com os próprios formadores e com o ambiente institucional que para muitos deles era um universo que se abria com inúmeras possibilidades.

*“Se você me perguntar: você sabe o suficiente pra ser uma licenciada em Física? Eu vou lhe responder: Não, e não sei, mas eu sei o “suficiente”, entre aspas, para eu poder explicar, ministrar a disciplina com segurança. Não sei tudo, não sei mesmo, derivar e integrar eu, eu..., agora em estudos orientados eu aprendi a fazer as derivadas simples, mas eu não sabia integrar vim dominar já terminando o curso, **mas eu tenho outra postura como professora de Física**”. [grifo nosso]. (Entrevista /Professor-estudante)*

*“Eu, é... em relação ao curso. Em relação ao curso, eu nunca imaginei que eu tivesse o conhecimento que eu tenho hoje, em relação ao curso, **a formação que eu tenho hoje, em todas as direções da minha vida, eu, hoje, é... na sala de aula eu tenho outra postura, na minha vida, na minha vida pessoal eu tenho outra postura, com as pessoas eu tenho outra postura, com minha família eu tenho outra postura, tudo atrelado à formação do curso [...] a Física na minha formação, todos os sentidos, ela me deu outra visão de vida [...]**”. [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)*

*“Eu acho que a gente, **apesar do sofrimento e a gente reclamar tanto do conteúdo, eu acho que é gratificante, porque quando eu vejo meu aluno dizendo que eu melhorei nesses anos é muito bom. Você está ali na sala de aula mais segura do que você está fazendo, de como você vai fazer um planejamento. De como você pode contestar quando a DIREC chega lá, quando a secretaria chega lá dizendo o que é que você tem para fazer, e você diz : não eu vou fazer isso, porque eu estou aprendendo isso e eu quero fazer dessa forma, na minha sala de aula mando eu, então é muito bom você ter assim, mais autonomia dentro da sua sala de aula, com certeza, você faz com mais segurança até, então, para mim é bom né, eu acho que eu estou melhorando**”. [grifos nossos]. (Entrevista/Professor-estudante)*

Os professores-estudantes iam produzindo saberes que emergiam de sua relação com o professor-formador, ainda que em situações nada positivas. O professor-estudante ao ser submetido a certos *atos de currículo* dos formadores e suas formas de operar com o saber da Física avaliavam-nos como sendo prejudiciais à formação e, por isso escolhiam não agir da mesma forma em sua sala de aula. Ao mesmo tempo, aprenderam a filtrar os saberes transmitidos absorvendo o que de fato contribuía para a qualificação de sua prática docente ou a extrair um saber ainda que em meio à experiência negativa vivida.

[...] ao formar-se, as pessoas têm à sua disposição o poder subjetivo de filtrar e fazer opções diante dos conteúdos e atividades dos procedimentos formativos, levando-se em conta a historicidade da sua vida, seu “bio-poder” (PINEAU, 2006), bem como as condições subjetivas e materiais em que se encontram. (MACEDO, 2011, p.55)

Não se deve esquecer que o *currículo é um território de interesses* (MACEDO, 2011, p.56), portanto, seja professor-formador ou professor-estudante estarão lutando para instituir suas ideologias, bem como ver contempladas e respondidas suas necessidades, daí o sentido das *re-existências*.

“A postura de alguns professores, eu vou sair daqui, eu nunca vou agir como alguns professores agem, porque foi massacrante, foi massacrante [...]”. (Entrevista/Professor-estudante)

“Aprendi também com a postura desses professores; com alguns aprendi como atuar em sala de aula, e com outros, aprendi coisas que eu “nunca” devo fazer numa classe com meus alunos”. (Questionário/Professor-estudante)

“O tratamento de alguns professores com as avaliações me fez refletir sobre a minha atuação e percebi que não poderia ser igual a eles (mudanças já)”. (Narrativas Catárticas /Professor-estudante)

“Como X falou não mudou a postura do professor, mas esse professor serviu de exemplo para que eu mude na minha escola, no meu dia a dia e com meus colegas. (Y completa dizendo: ou como exemplo bom ou como exemplo ruim). Mas eu acho que mesmo com esse professor que não é um exemplo bom ele serve pra mim como exemplo bom porque eu vou mudar minha postura de tratar meu aluno, de ver meu aluno na sala de aula”. (Grupo focal/Professor-estudante)

Percebo, pois, que a *re-existência* dos professores-estudantes não era ao saber em si, pelo contrário, eles o valoravam constantemente, mas ao modo

como este saber chegava a eles, ou seja, aos *atos de currículo*. Para *re-existir* aos *atos de currículo*, portanto, criavam estratégias próprias para seguir existindo no curso enquanto sujeito ativo. Uma destas estratégias era fazer uma espécie de “jogo do contente” em que eles absorviam o mínimo possível dos conteúdos para reproduzirem nas provas, ainda que considerasse o que estava sendo exigido irrelevante ou sem pertinência para as suas necessidades formativas.

“Em princípio, reagir e tentar modificar. Não encontrando êxito, me adaptar para acabar logo com isso”. (Questionário/Professor-estudante)

“Priorizo as atividades mais urgentes”. (Questionário/Professor-estudante)

“Xerocar apostila daqui, xerocar apostila dali pra num momento oportuno eu tentar rever tudo isso e buscar aquilo que eu não consegui completar para que a minha satisfação chegasse próximo do ideal”. (Grupo focal/Professor-estudante)

“[...] eu quero sim me apropriar desse conhecimento e a briga é na verdade, quando a gente tá lá na sala de aula brigando com professor e quer entregar a prova em branco eu estou querendo dizer a ele que eu quero me apropriar do conhecimento que ele adquiriu sim, eu quero que ele passe para mim e eu quero significar isso. Agora a postura lá em sala de aula é que eu não quero a dele ele pode guardar pra ele. Agora, eu tenho direito sim de que ele me, ele consiga deixar os conteúdos de Física tá certo, não, quem vai significar para mim não é ele sou eu então, ele tem que passar de uma forma que eu tenha condições de ressignificar isso, é essa nossa briga [grifo nosso], mas o conhecimento eu tenho que sair daqui com ele sim”. (Grupo focal/ Professor-estudante)

Questionados sobre os mecanismos que usavam para *re-existirem* aos *atos de currículo* no contexto da formação, um dos professores-estudantes diz que sua estratégia era *fingir que estava tudo bem e desdobrar-se em adquirir a média* (Questionário/Professor-estudante), e para muitos, a saída encontrada era partir para uma memorização mecanizada dos saberes transmitidos, até por uma questão de permanência no curso, pois sendo a maioria das disciplinas do campo da Física exigia deles conhecimentos matemáticos prévios que muitos não possuíam ou apresentavam precariamente e este, poderíamos dizer, constituía-se em um obstáculo epistemológico e pedagógico porque a base da formação estava na apreensão e compreensão de saberes

prévios que eles necessitavam dispor para seguir aprendendo, mas não tinham.

Andrade et al (2002) apontam que os obstáculos epistemológicos constituem obstáculos pedagógicos para o ensino de ciências, uma vez que são uma barreira à apropriação do conhecimento científico e obstruem a atividade racional do aluno. (TRÓPIA & CALDEIRA .2011, p.370-371)

Se por um lado os *atos de currículo* de alguns professores criaram obstáculos epistemológicos, os métodos pedagógicos contidos nestes *atos* não favoreciam o processo de aprendizagem e, por conseguinte, a aquisição dos saberes requeridos.

“[...] foram várias lutas, assim... por exemplo, enfrentar as disciplinas de exatas em alguns momentos houve baixa mesmo da auto estima, a sensação de impotência, de improdutividade em alguns momentos eu pensava assim, “ai eu não aprendo”(incapacidade?),é, engraçado é que assim eu gosto de exatas, até então lá no Ensino Médio eu trabalhava com a disciplina Matemática, a diretora disse pra mim assim: quem sabe Matemática sabe Física. Mas, é a visão que o pessoal tem antes de chegar na universidade, uma visão antes da universidade uma outra visão depois da universidade. **Mas é uma luta que a gente tem vencido aos poucos, uma parte mecanizada mesmo porque muita coisa a gente tem que automatizar pra poder passar pelo processo**”. [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)*

*“A Matemática que a Física exige não tem sido fácil pra gente em momento nenhum, não foi fácil no início e não tem sido fácil agora que a gente está pra concluir mesmo o curso, **a gente ainda está assim por voltas com a Matemática dentro da Física que é uma Matemática assim que, a gente não teve tempo de amadurecer de concluir, por exemplo, falam assim, “ah, mas você já viu determinado conteúdo que agora está sendo aplicado”**. Só que quando a gente viu o conteúdo foi assim uma necessidade de mecanizar pra alcançar o sucesso [para aprovação] e agora a gente tem dificuldade de aplicar”. [grifo nosso] (Entrevista / Professor-estudante)*

Observo, portanto, que a construção de uma relação com o saber, principalmente os chamados saberes específicos, no âmbito da formação dos professores-estudantes não ocorreu de forma tranquila, mas conflituosa permeada de sensações pouco confortáveis como eles mesmos descreveram através dos diversos dispositivos de pesquisa que utilizamos.

“Muitas vezes me sentia fraca, incapaz, insegura, desesperada, triste, deprimida, enfim, toda essa pressão que o curso e alguns dos professores faz causavam esses sentimentos. Muitas vezes, me sentia revoltada por ver sarcasmo, ironia, insensibilidade conosco, mas pedia força a Deus para continuar”. (Narrativas Catárticas/ Professor-estudante)

“Trabalhando 40 h/a e com os percursos do dia a dia tinha que dormir altas madrugadas para estudar e preparar trabalhos. Como eram muitos os assuntos em apenas uma semana não dava tempo amadurecer os conteúdos, gerando sentimentos de impotência diante dos fatos, incapacidade, desespero quando recebia as notas do professor X e tinha que dobrar as horas de estudo e pouco entender. Porém tive momentos de alegrias com os colegas e alguns professores”. (Narrativas Catárticas /Professor-estudante)

“Um dos professores nos causou muita angústia, pois suas exigências eram além de nossa capacidade. Ele nos causou e ainda nos causa muito estresse. Nunca nos elogia, apenas nos critica e debocha da nossa angústia”. (Narrativas Catárticas /Professor-estudante)

“Durante todo o curso foi assim: chorei, sorri, sofri, me angustiei e parece que vai ser assim até o final”. (Narrativas Catárticas /Professor-estudante)

“[...] assistir ao meu redor a transformação de pessoas felizes em infelizes, de pessoas esperançosas em humilhadas e abatidas me contagiava de forma insuportável. Quando percebi, eu, que me pensava impune e superior àquela dor, também me deformava em um homem triste e angustiado”. (Carta formativa/Professor-estudante)

“[...] o tempo todo foi como uma música que, sabe aquela música, música eletrônica, que você fica trepidando, não foi uma situação assim... de tranquilidade, do começo até agora de leveza, de falar assim: “que coisa maravilhosa”, mas se você perguntasse: “se você tivesse a oportunidade de desistir, você teria desistido?. Não”. (Entrevista/Professor-estudante)

“As dificuldades, o massacre, as hipertensões e os desgastes se tornaram constantes em nossas vidas. Nossos sonhos se tornaram pesadelos”. (Carta formativa/Professor-estudante)

“Então, a gente teve encantamento depois desencanto e novamente encanto, foram várias lutas, assim...por exemplo, enfrentar as disciplinas de exatas em alguns momentos houve baixa mesmo da auto-estima, a sensação de impotência, de improdutividade em alguns momentos eu pensava assim: “ eu não aprendo”, e engraçado, é que assim, eu gosto de exatas, até então lá no Ensino Médio eu trabalhava com a disciplina Matemática [...]”. (Entrevista/professor-estudante)

*“Eu acho que , eu só tenho uma questão a tratar professora, é... Eu sempre coloco a... Nós estudantes como ansiosos, preocupados, é... felizes, é... às vezes em alerta, mas eu acho que uma coisa que tinha que sair do curso era essa palavra angústia. Nós não estamos angustiados, a gente fica colocando *(e porque ela aparece) aparece tanto né? E eu coloco para os meus colegas...*(aparece da parte de quem?) dos alunos, né? *(hum rum) Não sei se foi o impacto que esse ambiente do Departamento de Física, então quando nós chegamos era angústias, angústias, angústias. Eu ficava olhando, e disse, gente, professor não precisa ter angústia, para que ter angústia se a gente já tem tantos problemas pra ter angústia, então vamos proclamar esse... O que eu estou chamando de medo {talvez a palavra não seja angústia, mas tensões, aflições} É, ... tensões e medo, vamos transformar isso sabe aqui?”* (Entrevista/ Professor-estudante)

O saber estava o tempo todo permeado pela sensação de ameaça posto que a permanência de cada um no Curso dependia do êxito nas avaliações, e para tanto, eles precisavam ter a compreensão desse saber garantido, daí a angústia incessante de que trata a professora-estudante em sua narrativa. Contudo, eles não dispunham deste saber por uma série de razões, que iam desde a maior ou menor facilidade de cada um em aprendê-lo, a ausência dos conhecimentos prévios necessários, até os *atos de currículo*, que em vez de promoverem a aprendizagem acabavam se constituindo em um de seus maiores obstáculos.

Bachelard (1996, p.269) diz que *aprender ciências implica aprender conceitos que constroem, colocam em crise conceitos da experiência comum*. Complementando esse pensamento, Lopes *apud* Trópia & Caldeira (2011) destaca que o educando ao se deparar com uma nova racionalidade não vê, a princípio, razão para apreensão de tal saber. Por isso, ele enfatiza a importância do aprendizado deste saber ser iniciado por uma catarse intelectual e afetiva. Ele atribui essa dificuldade do educando em dar sentido a esse saber à impregnação de conhecimentos do senso comum, que muitas vezes acabam sendo sedimentados e ganhando significância; por isso, tornam-se difíceis de serem desprendidos. Em alguma medida isso ocorreu com os professores-estudantes que traziam alguns saberes do campo das exatas e de outras áreas, pautados no aprendizado obtido ainda quando estudantes do 2º grau, hoje, Ensino Médio e dos livros didáticos, mas a causa maior de suas *re-existências* ao longo do processo formativo foi basicamente os *atos de currículo* de alguns formadores do campo da Física.

Em que pese a responsabilidade do currículo com a formação, compreendo a partir das narrativas dos professores-estudantes, que a relação

com o saber da Física construído por esses sujeitos está diametralmente ligada à relação do formador com o saber que opera. O modo como o formador concebe esse saber, como este deve ser tratado, como o valora são questões que influenciam diretamente os *atos de currículo*.

Macedo (2011, p.) diz que *o saber está no ato*. Os atos, indistintamente, são ao mesmo tempo, portadores e produtores de saberes. Eles tanto exprimem saberes que se deseja transmitir como provocam a produção de saberes outros que não os que veiculam explícita e intencionalmente. De igual modo, os *atos de currículo* portam saberes que são do âmbito da especificidade da área de conhecimento em que a formação está sendo desenvolvida como saberes de natureza distinta que também são constitutivos a esse processo, como por exemplo, *saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica* (GAUTHIER, 1998, p.29); *saber atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico, didático-curricular* (SAVIANI, 1996, p.148-149).

Os *atos de currículo* portam saberes, mas também exprimem a maneira como estes são operacionalizados por aqueles que os praticam. *O saber não existe fora do modo como é “sabido”* (BARTH, 1993, p.23). Assim, podemos dizer que os professores-estudantes do curso de Licenciatura em Física do Programa para Formação de Professores (5ª a 8ª séries/Ensino Médio), buscaram permanentemente ao longo de seu processo construir uma relação com o saber da Física distintamente ao que os seus professores-formadores instituíam através de seus *atos de currículo*, bem como do curso como um todo, seja através da própria política de formação ou do conjunto de práticas propostas durante o curso. Os professores-estudantes reconheciam a importância do saber da Física ainda que no nível de excelência exigido por alguns de seus professores-formadores, mas *re-existiram* do início ao término do ciclo de formação, ao modo como esse saber era apresentado, transmitido e cobrado por esses profissionais. Barth (1993, p.23) destaca que *o saber não está dissociável do processo que leva à sua aquisição*, o que corrobora com nossa tese em torno da responsabilidade que os *atos de currículo* dos formadores tiveram sobre a relação com o saber da Física para esses professores-estudantes, que salvos pelo projeto pessoal de formação que possuíam de maneira bem definida não comprometeu o valor do saber que

desejavam e necessitavam para sua qualificação profissional e, por conseguinte, pessoal.

Tradicionalmente, os professores definem-se em relação à sua disciplina e, conseqüentemente, praticam uma pedagogia centrada no saber. De um modo geral, a sua formação foi concebida neste sentido, o que vem reforçar ainda esta tendência. É perfeitamente coerente com o estatuto do Saber, tal como foi entendido até há bem pouco tempo: imutável, intocável, cujo valor existe em si, sem que a responsabilidade de quem o possui e o expõe seja comprometida pelo modo como é recebido pelo outro [...] (BARTH, 1993, p.21)

Em verdade, os professores-estudantes ao fazer uso da *re-existência* enquanto *ato de currículo* no contexto da formação vivenciada expressavam o tempo todo que o saber era importante, mas que o problema estava no modo como eram levados a aprender este saber. E assim, faço minhas as sábias palavras do professor-estudante ao refletir sobre a formação vivida. *Tinha um erro brutal na dose, não no remédio. E o remédio era para a alma. Só que a gente não pode morrer da cura, não é mesmo?* (Carta formativa/Professor-estudante)

CAPÍTULO 3 GOSTAMOS DE “PATÊ”, MAS NÃO SOMOS “GANSOS”. ETNOMÉTODOS E RE-EXISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E FORMATIVAS.

*Existir não é um ato passivo.
Temos que resistir à inexistência
da mesma forma que lutamos todo o tempo
contra o medo da existência...*

*Nem todos tem coragem para fazê-lo.
alguns se contentam com o meio-termo
do não ser nem deixar de ser...*

Daniel Duende

Re-existir! Atitude inerente ao Ser. Expressão da própria vida. Na dinâmica constituinte da vida, os homens lutam para instituir sua existencialidade, e com isso, seus anseios, interesses, objetivos, ideias, e modos de conceber o mundo, a sociedade, os processos institucionais e, por conseguinte, a formação humana.

A proposta deste capítulo é em primeiro plano contextualizar em que cenário político-institucional o Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5^a à 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial foi sendo delineado e ganhando vida através dos *atos de currículo* no contexto da formação e a partir desse processo ir sinalizando como a re-existência, enquanto *ato de currículo*, começa a emergir nesse contexto. Feito isto, intenciono, em seguida, explicitar o que compreendo por *re-existência*, como a concebo enquanto *ato de currículo* no movimento da formação no curso de Licenciatura em Física do Programa, realçando os etnométodos usados pelos professores-estudantes e professores-formadores para *re-existirem* aos *atos de currículo* constitutivos deste curso. Enfatizo que a *re-existência* no âmbito da formação dos professores-estudantes era de ordem epistemológica e formativa o que argumentarei nesse exercício compreensivo em torno deste aspecto. Daí a pré-titulação deste capítulo ser *Gostamos de “patê”, mas não somos “gansos”* em alusão a uma frase mencionada, reiteradamente, por muitos professores-estudantes para traduzir os *atos de currículo* de alguns professores-formadores em torno do saber da Física e da

própria compreensão de formação expressa via estes atos. Aqui o “patê”, analogamente refere-se ao saber, ao conteúdo da Física e o “ganso” traduz a ideia do ser que recebe esse conteúdo “goela abaixo”, sem nenhuma condição de digerir ou mesmo compreender o que está ingerindo. Entendo também que esta expressão traduz a posição política assumida pelos professores-estudantes no contexto formativo, os quais *re-existiram* em ser compreendidos e tratados pelos demais sujeitos (técnicos do IAT, coordenadores gerais do Programa, coordenadores de curso, professores-formadores, co-responsáveis por essa formação), que não fosse como *atores sociais*, no sentido que Garfinkel instituiu. Os professores-estudantes desejavam o saber, queriam compreendê-lo e apreendê-lo, mas não aceitavam os *atos de currículo* que os colocava na condição de simples receptores sem possibilidade de inter-agir e expressar o que pensavam e aspiravam acerca do que lhe era apresentado em termos de conhecimentos, saberes e práticas no contexto da formação.

3.1 Nos traços da proposta curricular, a *re-existência*. A gênese compreensivo-interpretativa.

A *re-existência* enquanto um *ato de currículo* se fez presente de forma realçada, até porque re-existir é inerente a qualquer ato de relação com o saber, no contexto do Curso de Licenciatura em Física integrante do Programa de Formação para Professores (5^a à 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial, desde a construção do Projeto do Curso, perpassando o seu processo de implantação no âmbito do Departamento de Física até o espaço da sala de aula, via os *atos de currículo* dos professores-formadores.

Afirmo isto porque as *re-existências* no contexto do Curso começaram a surgir já no processo de construção da Proposta Curricular haja vista as oposições de muitos docentes do Departamento de Física ao próprio Programa do Governo do Estado, ao grupo que no momento estava à frente deste trabalho na Universidade e no Departamento, e ao modo como foi conduzido o processo de implantação do curso. O caminho escolhido pela instituição e pela coordenação do Colegiado de Física na época foi delegar a três docentes do Departamento a elaboração da Proposta, o que segundo narrativa de um dos autores, isto ocorreu pelo fato de nenhum docente ou grupo ter se disposto a

produzi-la, apesar das convocações feitas no coletivo. Como ninguém se habilitava a por a mão no arado, o Coordenador do Colegiado convidou um professor entre os demais do Departamento, o qual decidiu assumir o desafio, porém com a condição de coordenar o curso com total autonomia, principalmente tendo poder de escolha da equipe de trabalho, o que teve a imediata aceitação e aval do diretor do Departamento naquele período. E assim, o professor estendeu o convite a mais duas colegas do Departamento, as quais foram respondentes reunindo-se com ele para elaborar a Proposta do Curso de Licenciatura em Física a ser ofertado na modalidade presencial a um grupo de 50 professores da rede pública estadual de ensino.

“Por que foi solicitado esse projeto, ninguém se dispôs a fazer, era o “W” inclusive o diretor na época, aí o “Y” falou: eu topo, mas eu vou escolher a minha equipe. Aí veio atrás de mim e da “Z”. Então, até isso a gente... teve... né, sofreu um pouco essa resistência”. (Entrevista/Professor-formador)

[...] para firmar parceria entre a Secretaria da Educação e a Universidade Estadual de Feira de Santana, foi indicada uma Comissão, pelo Colegiado do Departamento de Física [...] para realizar o projeto de implantação do curso de Licenciatura Plena em Física, na UEFS, modalidade presencial, visando atender os professores da rede estadual de ensino do Estado da Bahia. (Proposta Curricular do Curso)

Esta condução do processo de implantação do curso não agradou a muitos professores do Departamento de Física que expressamente apresentaram comportamentos reativos. Em verdade, é possível perceber a luta de dois grupos por se fazerem existir dentro do Departamento.

*“Na época era o professor “W” que era Coordenador de Colegiado, **ele aceitou acreditando que o Departamento não ia ter nenhuma objeção e aí ele descobriu que tinha diversos tipos de críticas. Mas, o que foi mais curioso é que ninguém estava preocupado com o aluno que ia receber esse conhecimento, mas eram mais questões políticas, mais de formas, deveria ser assim ou assado... Não houve uma boa receptividade por parte do Departamento [grifo nosso]. E aí ele se viu numa situação complicada porque ele já havia se comprometido. E aí ele meio que me ligou, eu estava no IAT, numa reunião no IAT com a professora “B” perguntando se eu gostaria de ser o Coordenador do Curso, na verdade preparar o projeto, não é nem ser o coordenador, era preparar o projeto. Eu disse que sim desde que eu tivesse liberdade de escolher as pessoas com que eu fosse trabalhar isso nem passasse pelo Departamento porque eu já sabia né. Bem, aí ele assumiu a responsabilidade e disse não, pode escolher. Eu escolhi. Escolhi a professora “B” e a professora “Z” que não está mais aqui. Bem, nós três nós trabalhamos no projeto, ele que passou***

por diversas reformulações porque... em função das mudanças de implementação que o próprio governo estadual fez. A princípio nós imaginávamos que o curso ia ser seriado como dizem, todos os dias, como ocorre o curso tradicional, o regular, só que aí houve um problema com a Secretaria de Educação e o governo porque a Secretaria queria liberar os estudantes, mas o governo disse que não poderia. Houve uma confusão. Bem... chegou-se a um meio termo que eles seriam liberados uma vez, uma semana por mês, etc. E aí obviamente o currículo, o projeto pedagógico do curso teve que ser mudado completamente. Então, acho que depois da quinta ou sexta versão é que foi aprovado quando, inclusive, a professora “Z” que é era uma das pessoas que estava envolvida já não estava mais aqui. Bem...foi aprovado meio que em regime de urgência porque os outros cursos já tinha iniciado. Essa foi a primeira dificuldade. **Bem... e aí a escolha do coordenador foi o mais razoável que fosse uma pessoa que estivesse envolvida com o projeto. No caso ou eu, ou a professora “Z” ou a professora “B”. A “Z” já havia ido embora, a “B” teve que se afastar pra doutorado, pós doutorado e aí ficou comigo. Isso gerou um outro problema no Departamento que embora o Departamento tivesse sido contra o curso depois foi contra o fato de eu ter sido escolhido. E essa escolha foi feita na Administração. Na época era tudo feito pela Administração. Não existia uma espécie de Departamento pra esse curso foi um Colegiado e o Colegiado responderia diretamente à Pro - Reitoria de Graduação. Isso foi outro problema no Departamento [grifo nosso]. Bem...mas o curso teve que começar o Departamento não podia se recusar e como havia um pro labore para os professores alguns aceitaram pronto e me foi dito que se os professores da Física não quisessem participar eu poderia contratar professores fora. Então o curso começou assim. E eu deixei bem claro pros colegas que se eles não quisessem participar tudo bem, mas que também não atrapalhassem, mas não seria por isso que o curso não iria acontecer”. (Entrevista/Professor-formador/Coordenador do Curso)**

“A coordenação do curso é... foi a que menos me causou problema até porque.... A coordenação do Programa quase....pelo contrário, eles me resolveram muitos problemas. **Os únicos problemas que eles me colocaram foi o fato daquela questão porque era um pessoal mais da área de humanas sempre fica chocado com o número de reprovação no curso de Física e na maioria dos cursos de Exatas né. Aí eu tive que lidar com um ambiente de pessoas com um pensamento completamente diferente. Mas isso com o tempo foi fácil encontrar um meio termo. A resistência maior foi dentro do Departamento de Física com os professores”.** [grifos nossos]. (Entrevista/Professor-Formador/Coordenador do Curso)

“A reação dos professores formadores, a primeira foi de desconforto por estarem sob, vamos dizer assim, a direção de um professor mais jovem, recém chegado na casa e, principalmente porque eu deixei bem claro quem é que ia dar a última palavra: eu. Daí eu assumi todas as responsabilidades, isso poderia... Mas, eu disse: quem vai dar a última palavra sempre serei eu [grifo nosso]. E eu tive sorte porque a Coordenadora Geral do Programa tinha esse perfil mais ou menos [...], então ela me apoiava em muita coisa. Bem, **alguns ficaram com o curso primeiro, vamos ser francos, tinha um prolabore que era bom, então, eles colocaram o orgulho de lado, outros porque se envolveram mesmo com os estudantes e assumiram aquilo como um trabalho muito interessante, então, esqueceram de vamos dizer assim, da minha autoridade, das minhas decisões autoritárias** [grifo nosso]. E outros problemas foram porque... os outros problemas surgiram porque muita gente que eu escolhi em função do currículo mesmo, eu fui bastante.... Quando eu ia escolher o professor, que ia convidar o professor, isso foi um outro problema no Departamento porque eles queriam que fosse colocado em Departamento para ser votado e eu também fui contra porque eu sabia

que infelizmente, na minha opinião, os professores que dizem ser envolvidos com o ensino eles são envolvidos, mas [...] eles têm uma visão completamente diferente de como deve ser dado o curso de Licenciatura, etc, eu sou mais tradicional e...bem, eu descartei logo. Então, fui atrás do currículo do professor que tinha a melhor formação, dos professores que tinham as melhores notas, dos professores que tinham melhor desempenho em produção científica, isso eu fui bem objetivo. Por outro lado caíram nas minhas mãos professores muito rígidos até pros padrões da Universidade e aí inevitavelmente cobrou horrores dos alunos. E aí os alunos vieram reclamar porque estavam se sentindo meio que...estavam aterrorizados com o nível de exigência e a velocidade com que tinham que aprender. Isso eu também estava consciente embora eu nunca tivesse admitido isso pra eles pra eles não se sentirem, não ficarem motivados a fazer uma rebelião e... só que por outro lado eu também não achava interessante tirar esses professores porque eu sabia que eles tinham muito pra dar eles não sabiam como dar porque eles sempre foram professores universitários. Bem, esse foi um problema que ocorreu durante quase todo o curso, os alunos pedindo pra retirar determinado professor, mas eu sabia que as... e eles me falavam que o principal motivo para tirar o professor era que o professor estava sendo exigente quando na verdade era isso que eu mais queria que ele fosse: exigente [grifo nosso]. E aí eu tive que conversar com o professor pra ele se adequar, o problema é que para muitos essa palavra adequação era baixar o nível na opinião dele e eu tive que dizer algumas vezes, de forma bem direta, que se ele não se adequasse ele se sentisse à vontade pra sair do curso que eu contrataria outro. Ou seja, isso foi uma forma indireta de dizer ou você se adequa ou eu vou ter que tirar. Bem, eles se adequaram não como a gente esperava, mas houve adequações. Eu acho que eles aprenderam muito com a turma, embora eles jamais admitam. É...então as dificuldades, asqueixas dos estudantes basicamente foram essas: exigência de professor, o excesso de formalidade do professor com os estudantes porque eles eram muito exigidos, eles tinham aula de manhã, de tarde e de noite e sábado até mais ou menos duas horas da tarde, então eles queriam, era...eles queriam também um professor que desse um pouco de... que parassem um pouco, conversasse com eles etc e alguns professores não tinham esse perfil. A reclamação maior foi essa. O medo de associado ao medo de fracassar, o fato deles terem só uma semana e... a maioria não tinha tempo pra estudar quando voltavam pras escolas, pras suas cidades,principalmente as mulheres, que tinham praticamente três turnos de trabalho,aquí, na escola e a família que dependia exclusivamente delas, então elas foram as maiores vencedoras. Infelizmente, eu tive que dizer não posso fazer nada, a realidade é essa, a vida é dura, eu não vou fazer milagres ou vocês se adequam ou vocês vão perder. E o máximo que eu poderia fazer era dar conselhos, e tentar diminuir as brigas, os dissabores que aconteceu, mas a principal reclamação dos estudantes foi de fato a dificuldade de acompanhar o curso". (Entrevista/Professor-formador/Coordenador do Curso)

Através destas narrativas da Coordenação do Curso é possível perceber os problemas enfrentados na operacionalização da Proposta Curricular e na composição da equipe de trabalho que foram tensas, conflituosas e oposicionistas no tocante aos encaminhamentos administrativos e às questões da formação. É perceptível uma declarada diferença entre a Coordenação do Curso e os professores do Departamento de Física que são da área de Ensino de Física acerca da compreensão de formação, a qual o professor-coordenador deixa evidente ser a sua concepção de natureza tradicional.

Os conflitos ocorridos no processo de elaboração da Proposta de Formação e, por conseguinte, do currículo acabaram ressoando sobre os sujeitos em formação que tiveram que ser submetidos ao formato dado ao curso, e por conta disso, à sobrecarga de conteúdos sob um tempo e um ritmo opressor, levando-os então, a re-existir.

“Olha, é interessante falar sobre currículo de formação de professores porque ele foi o currículo mais mutável ou mutante que você possa imaginar. O currículo começou com um formato, depois ele foi se adequando ao que o governo podia implementar, ao que o governo poderia fornecer. E aí ele foi modificando, modificando. O IAT dizia que não podia ser assim, o IAT dizia que não podia ser assado, a Pro Reitoria de Graduação dizia que tinha que ser de um jeito. Então, eram diversos agentes, em diferentes escalas, ou seja, você tinha em nível departamental um grupo totalmente contrário à execução do projeto, você tinha dentro da Universidade um grupo que pensava o projeto de uma forma, você tinha dentro do Estado um grupo que queria doutrinar de outra e aí dentro desse meio tempo ...dentro desse turbilhão de desejos e vontades nasceu ou brotou digamos assim, o currículo atual. O currículo pensado de uma forma modular que contempla as 3000 horas, que é um currículo de 3000 horas, então não é um currículo qualquer. Um currículo de 3000 horas presenciais. Um currículo onde você tem módulos onde o aluno é colocado de forma a ter aula segunda, terça, quarta, quintas, sextas... e sábado de sete e meia da manhã às dez da noite. Então, é um currículo que eu considero massacrante nesse aspecto, porque ele não dá ao aluno a possibilidade de respirar.[...] A gente já está embarcando no terceiro currículo no curso de Física em menos de quatro ou cinco anos, né. Isso, fruto das oligarquias, né. Fruto das oligarquias. Então, a gente tá embarcando pro terceiro currículo, né e os professores continuam os mesmos. Os professores são os mesmos. Então, as pessoas não percebem que não é o currículo que forma o aluno. Quem forma o aluno é o professor em conjunto com o aluno. Então, se a gente continua com os mesmos professores que apresentam os mesmos tipos de comportamento, insistência. [As mesmas práticas] Exatamente. Então, Não vai mudar nada. Você pode botar aqui o currículo de Harvard, não vai adiantar nada. Então, dentro da proposta posta pelo governo do Estado eu acredito que o currículo que está posto satisfaz os meus anseios enquanto formador no intuito, no sentido de que ele traz no seu bojo tudo o que eu acho necessário para um profissional Licenciado em Física. Então, ele traz a Mecânica, ele traz o Eletromagnetismo, todas as especificidades do curso de Física aliado às disciplinas de cunho pedagógico. Apesar de não concordar com a forma massacrante como ele terminou em termos geral”. (Entrevista/Professor-formador)

Nesse sentido, é notória a *re-existência* de professores do Departamento de Física à proposta de formação seja por questões político-ideológicas e estruturais, seja por uma assincronia conceitual. Os docentes da área de Ensino da Física do Departamento, por exemplo, não foram incluídos no quadro de formadores do Curso por um posicionamento ideológico da coordenação e, pelo que analisei até então, também pela existência de uma divisão interna entre o grupo do Bacharelado e o grupo da Licenciatura ou

Ensino de Física, sendo que o primeiro parece ter o domínio não apenas do território/espaço do Departamento como de determinadas ações de responsabilidade do mesmo. Tanto é que não houve nenhuma participação dos professores da área de Ensino de Física no processo de elaboração e implantação da proposta, nem na ministração das disciplinas, pois o controle de tudo foi dado ao coordenador que evidencia não comungar das ideias desse grupo, principalmente no que diz respeito às questões da formação.

Essa polarização interna do Departamento de Física repercutiu na composição do currículo do Curso que oscilava entre o propósito de formar o professor de Física ou o físico; o professor clássico da Física ou o professor requisitado pelas novas diretrizes oficiais em termos de educação e formação.

“A montagem do currículo né, a concepção do currículo que ela fica entre a licenciatura convencional que eu fiz na UFBA né e que terminei nos anos 70 na metade dos anos 70 e uma licenciatura para formar o professor no contexto de uma prática que está andando. Qual é essa prática que está andando. É os professores não formados é... dando aula de Física sem saber Física não é.[...] Às vezes não se casam, às vezes não se combinam a coordenação do curso com a coordenação do programa nem no nível de gerenciamento nem no nível de concepção não é, e isso se dificulta quando a gente tem é ... a confusão muito clara entre o currículo clássico de formação de Física e o currículo que se exige hoje pra aquele professor que, se ele perder a oportunidade de estar fazendo o curso de Licenciatura em Física que ele permanecerá professor da rede não é (que é um contrassenso a reprovação, nesse caso) o que é um contrassenso nesse caso.[...] eu percebo que os professores, tem hora que eles dizem claramente assim pra mim, pra todos nós né: eu não sei se eu vou ser o professor clássico de Física ou eu vou ser o professor que as disciplinas do âmbito do departamento de educação proporcionam que é o professor que discute sobre a realidade na escola, discute sobre a necessidade de o professor enfrentar a realidade. Qual é realidade: escolas despreparadas, escola mal organizadas escolas com um histórico de gerenciamento muito ruim e escolas sem recursos né e sem a compreensão do papel da experimentação não é que é o que eu falei pra você na primeira parte entendendo o contexto de formação mais amplo porque agora a gente está com a Física”. (Entrevista/Professor-formador)

Nesse processo de elaboração e implementação de uma Proposta Curricular para o Curso de Licenciatura em Física no contexto do Departamento de Física se vê potencializada a natureza do currículo enquanto arena política e território de disputas em que os sujeitos lutam por espaços de afirmação existencial e, por conseguinte, ideológica. Em geral, as tensões emergiram por conta do silenciamento imposto a determinados grupos destituídos da possibilidade de participação nos processos institucionais ou por

estes reivindicarem um reconhecimento, gerando com isso processos de *re-existência*. Uma oposição ao outro ou à situação, não por uma contestação meramente reativa, mas por uma necessidade de se instituir como grupo que existe e é capaz de atuar crítico e dialogicamente sobre aquilo que inter-**fer**e [grifo nosso] em sua existência, sobre a sua relação com o contexto, com os outros sujeitos e com os processos por ele vividos.

Tratada como uma composição solista, a formação dentro do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores toma o formato de resposta a uma demanda técnica e social do Governo do Estado. Isso se revela no próprio texto da proposta que ao apresentar os seus objetivos restringe-os apenas a *Oferecer o curso de Licenciatura plena em Física para professores do ensino médio da rede estadual de ensino da Bahia* (Proposta Curricular do Curso, 2005, p.09). Não há, pois, a expressão de propósitos filosóficos, epistemológicos, políticos, éticos, socioculturais e pedagógicos para a formação dos professores em atuação na rede pública de ensino do Estado em nenhuma parte do texto da Proposta de Formação.

Quando reflexiono o texto da proposta identifico uma preocupação em fundamentá-la na legislação vigente, nas características do Programa, nas questões de infraestrutura e na composição do desenho curricular. Há pois, uma racionalidade técnico-instrumental evidente e ausência de uma proposição formativa enquanto projeto, ou seja, perspectivação do que se deseja em torno deste fenômeno, um posicionamento político, portanto.

Macedo (2010, p.105) ao mencionar o pensamento de Jean-Michele Baudoin sobre a *relação desencontrada e às vezes antagonista entre a organização da formação e a formação propriamente dita* enfatiza e defende *uma abordagem epistemológica e ética explicitativa centrada ao mesmo tempo e de forma conjugada na organização da formação e nas pessoas que se formam*.

Nesse sentido, faltou à Proposta de Formação do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores a explicitação dos princípios e linhas teórico-metodológicas que a fundamentam, norteiam e sustentam.

Assim, é necessário que as propostas de formação ou seus projetos explicitem qual é de fato a sua política de formação e o que almejam nesse

sentido, evitando, todavia, os *reducionismos*, as *reificações*, o *instrumentalismo burocrático*, os *antagonismos*, os *corporativismos*, entre outros aspectos alertados por Macedo (2010, p.106).

A ausência de uma opção filosófica, política e epistemológica em termos de formação no texto da Proposta Curricular do Curso pode ter como razão a dificuldade que alguns professores-formadores, especificamente, do campo da Física, têm em expressar uma compreensão acerca do que seja formação ou em conduzi-la por vias outras que não a da concepção tradicional, o que pode ser constatado em situações de entrevista ao longo da pesquisa.

“Formação pra mim lembra forma e lembra disciplina no seguinte aspecto de que você vai disciplinar o seu pensamento para trabalhar a partir de então, quando formado, um dado assunto. Então imagino eu que um aluno antes de entrar num processo de formação ele tem uma ideia ampla e vasta sobre o que ele quer ser quando ele se formar não é, mas na verdade essa ideia só vai se concretizar a partir do instante que ele passa da situação de calouro para a situação de formando. Então, existe um salto significativo. E esse salto significativo que a gente chama de formação envolve é... uma reestruturação das ideias que ele tinha antes de ser posto no processo de formação, para o resultado final, que é o resultado pros formando, guiado no que já está pronto para exercer uma dada profissão, não necessariamente professor, numa profissão de uma forma geral. Então você tem todo um leque de informações que vai ser posto ao seu dispor, e você, a partir do momento em que é guiado através dos eixos curriculares ou das matrizes curriculares ou das disciplinas, você vai concatenando na sua cabeça como...como vai ser a sua profissão, como é que isso vai acontecer, né.Então, eu tenho sempre a preocupação, estou tendo de conversar com os estudantes e concatenar as ideias do que eu to trabalhando nas disciplinas que é pra ele ter uma clara noção de começo, meio e fim. E qual é o propósito disso tudo? Eu imagino também que num processo de formação você tem um começo, meio e fim e nessa trajetória você tem as mais diversas oportunidades de formar bem ou mal os seus estudantes”. (Entrevista/Professor-formador)

“Bom... Ah... A gente, nós em Física, é... nós temos é...algumas... bases que nós utilizamos pra poder envolver o conhecimento em torno do que a gente é... pensa que um Físico deva saber, né. Então, nesse aspecto são duas vertentes que é a vertente teórica e a vertente experimental e... a gente...é uma coisa que eu sempre falo com meus estudantes: o curso de Física ele não é um curso onde nós professores entramos nele pra dar aula pra vocês pra ensinar quinhentos anos de Física. A gente vem pra tentar ensinar vocês a como aprender Física sozinho, tá. Então, o que nós procuramos fazer com que esses estudantes durante o aspecto formativo deles eles sejam pessoas capazes de, num futuro, numa escala de tempo de dez anos, se tornarem praticamente autodidatas. Então, é esse o caminho que a gente pensa ser primordial. Não interessa se você vai fazer bacharelado ou se você vai fazer licenciatura. Essa é uma coisa que é... tem como premissa é...pra formação básica de um físico. Então, nesse sentido pra formação dessa pessoa a preocupação começa que tem que é... tem ter um bom conhecimento de Matemática, tem que ter o conhecimento é...tem que começar a ter conhecimentos de computação, tem que ter conhecimento de línguas, tem que saber ah...tem que saber inglês ...tem que saber inglês. Todo mundo no mundo que faz ciência no nível que a gente faz tem que ter inglês. E depois vem aí as

capacidades dele de interpretação. Tem que saber ler bem. Tem que saber ler muito bem. É... porque é partir da interpretação que você faz, de textos, que você começa tirar conclusões, resolver problemas. E também a capacidade de interpretar e abstrair coisas do que ele observa, tá. Então, nesse aspecto a formação do que a gente espera pra um físico ela é calcada nesses princípios, né. Então, é... a partir disso aqui ele vai direcionado é...pra... seja a parte experimental seja parte de laboratório e... vem a complementação pro pessoal que faz licenciatura, essa complementação na parte didática, né. Então, é basicamente isso aí que eu entendo que seja interessante, importante pra formação de um físico". (Entrevista/Professor-formador)

"Eu tenho uma compreensão bem demarcada pela necessidade social. A necessidade social é reverter a inexistência de construção de sentidos com a aprendizagem de conceitos científicos na vida de quem é aprendiz disso não é, e mostrar pro professor que às vezes é possível fazer de uma forma melhor". (Entrevista/Professor-formador)

Ainda tomando a Proposta Curricular do Curso como dispositivo analítico, observo que a formação permanece sendo pensada sob uma perspectiva pré-fabricada, tomando como referência o conhecimento acadêmico-científico e a disciplina como pressuposto primeiro na organização curricular (MACEDO, 2011), posto que ao elaborar a proposta de formação para os professores em atuação da rede pública de ensino do nosso Estado, os autores da proposta tomaram por referência a composição curricular do curso de Física já existente no Departamento, o chamado curso regular.

No que se refere à estrutura curricular, procedeu-se um estudo comparativo entre as disciplinas a serem escolhidas para o curso e as disciplinas existentes no curso de licenciatura em Física oferecidas atualmente pela UEFS. (Proposta Curricular do Curso, 2005, p.09)

Isto significa que os sujeitos da formação – os professores em atuação - e seu universo sócio-histórico e cultural, assim como sua formação prévia, não se constituíram em ponto de partida para se pensar a proposta, tão pouco a escolha de disciplinas para compor o currículo. Além disso, ao que se vê não foi levado em consideração as peculiaridades dos sujeitos que iriam estar envolvidos no processo formativo, pois tratava-se de um grupo de professores que já exerciam a docência no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio há, no mínimo, 15 anos; que eram portadores de grande experiência em sala de

aula; em sua maioria, tinha a formação apenas do antigo 2º grau ou Magistério, nunca tinham tido a oportunidade de vivenciar processos formativos em um ambiente como a Universidade; eram portadores de cultura, saberes, visões de homem, mundo, sociedade, educação, certamente distintos de seus futuros formadores, e que acima de tudo, tinham uma vida, uma existência, que por natureza requer espaço para se manifestar. Como um deles expressa: *Nós não somos apenas alunos de um curso de licenciatura, nós somos professores, alunos e ainda trazemos uma porção de outros adjetivos e outras responsabilidades atrás deste curso* (Grupo focal / Professor-estudante). No fim e ao cabo, eles estão dizendo que a formação não acontece a despeito do ser da formação. Que antes de tudo e com tudo há uma pessoa com existencialidade. Assim, ao se pensar uma formação é preciso ter em conta as vidas que lhe dão sentido, não esquecendo que cada uma delas traz consigo projetos, pulsões, expectativas; que vislumbra coisas, intenciona, planeja e age em função de propósitos definidos.

A opção dos autores da proposta em tomar como referência o currículo do curso regular, me remete ao pensamento de Honoré (1980) o qual destaca a necessidade de pensar a formação não apenas como algo do âmbito do instituído, mas também do instituinte, ou seja, por mais que a formação seja planejada há que se ter abertura para o porvir, o não programado, traduzindo-os em momentos formativos.

[...] una formación que pueda ser “instituyente” de formación, es decir que permita los cambios de estructuras, convirtiendo a éstasen portadoras de formación. Debemos estar a la búsqueda de una institucionalización “abierto” para todo lo que ya está instituído. (HONORÉ, 1980, p.28)

Ainda que seja necessário projetar a formação explicitando minimamente proposições e intenções, ou seja, prescrevê-la, há que se ceder espaços para o sujeito da/em formação e suas demandas socioexistenciais e formativas. É preciso ouvi-los em suas expectativas, necessidades e desejos em torno do seu próprio processo de formação e criar brechas para que suas vozes tenham ressonâncias sobre o mesmo.

Para tanto, há que se romper com os velhos paradigmas educacionais que sedimentaram compreensões e práticas de formação com sérios prejuízos epistemológicos e pedagógicos. *Uma intelligentsia danosa à formação no seu sentido socioexistencial*, enfatiza Macedo (2011, p.20).

Ainda que com fortes traços desse paradigma que historicamente vem ditando os currículos e projetos de formação, a proposta do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores avança um pouco ao não alimentar o vicioso esquema da racionalidade técnica que privilegia as disciplinas de conteúdos específicos, colocando-as sempre no quadro curricular, antes das disciplinas pedagógicas. No caso da proposta do curso de Física noto que as disciplinas aparecem bem distribuídas ao longo da formação, inclusive em alguns módulos, a quantidade das disciplinas pedagógicas chega a ser superior às de conteúdo específico.

No que pese as falhas na composição do texto da proposta, não posso deixar de pontuar o caráter de importância social que a oferta da formação a esses professores expressa, tanto para eles, como cidadãos de direitos, como para a própria sociedade, seja pensando no contexto e nas instituições em que esses sujeitos vivem e atuam como profissionais, sejam numa dimensão mais ampla como a escola, a cidade ou o Estado, caso se pense em resultados mediatos. É possível identificar essa relevância e os desdobramentos do ponto de vista social nas narrativas de muitos professores-estudantes do Curso e de alguns professores-formadores.

“Todo aquele sufoco, aquela pressão me tornaram um profissional melhor, eu diria, sem nenhuma modéstia, mais competente. Quando estou na sala de aula em frente a meus alunos me vejo na figura dos professores do Curso de Formação. Aprendi a ter segurança, venci medos, me enriqueci intelectualmente. Hoje trabalho em duas escolas: uma das quais é particular. Estou bastante requisitado pelas escolas por reconhecimento ao trabalho que tenho feito. Tenho meu trabalho valorizado pela comunidade graças a tudo que aprendi, tudo que consegui com o Curso de Formação. A UEFS tem todo o mérito nisso. Eu creio que todos os cursistas poderão repetir essas palavras, pois a maioria deles, como eu, só tinha o conhecimento adquirido no antigo magistério o qual não nos deu nenhum suporte em Física, o que nos tornou deficientes nessa área. Deficiência essa que foi sanada graças a nossa força de vontade e a qualidade do que aprendemos no Curso. Entramos na universidade com certa desvantagem em relação aos meninos que terminam o Ensino médio. A única vantagem que levamos sobre eles foi a de que já tínhamos domínio em sala de aula e a nossa maturidade. Hoje faço um trabalho decente e realizo com sucesso tudo que eu tentava fazer antes do curso e não conseguia por falta de conhecimento e de segurança. A exemplo disso, eu gostaria que você visitasse o meu blog

WWW.quemnaogostadefisica.blogspot.com), no qual publico as atividades realizadas por e com meus alunos da escola pública que é minha casa. Claro que isso é só um grãozinho de areia na praia, diante de tudo que eu pretendo fazer. **O Curso de Formação me deu asas, agora estou aprendendo a voar e espero alçar grandes voos. Em 2011 irei fazer minha pós em praticas de ensino de física e a partir daí não vou parar, pois pretendo crescer muito dentro desse maravilhoso mundo que é a Física**". [grifos nossos] (Cartas Formativas/Professor – estudante)

"Fui um dos defensores no Departamento da implementação do curso porque via nele uma oportunidade de levar formação a rincões onde a escola usual não alcançaria. Então, a partir daí eu defendia, apesar de algumas posições em contrário vindas, na maioria das vezes, dos estudantes, eles achavam que eles iriam estar roubando postos de trabalho quando não é verdade. Eles já estão inseridos". [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

É a Universidade cumprindo seu papel social e formativo, alargando os saberes que em seu ambiente são produzidos, gerando novas formas de relação do homem com o mundo, suscitando projetos de vida, forjando novas existências, modos outros de estar no mundo e com isso, uma sociedade mais justa e menos excludente. O simples fato desses professores estarem na Universidade em processo de formação, vivendo o cotidiano universitário, a sua ambiência já se constituiu em uma experiência formativa que disparou processos outros de formação que vão desde a autoformação à transformação, além de visivelmente fazer emergir o sentido do aprender ao longo da vida para esses sujeitos, o que é algo fundamental quando se trata de formação.

"Estar na Universidade também foi importante pra essa formação, pra nossa formação porque eu acho que muitos de nós não tínhamos nem noção assim do que era assim, nem ouvia falar o que é um campus universitário, como é a vivência na Universidade, que pra nós foi um tanto assim restrito por conta do horário até pra dar condição a gente de estar aqui porque senão fosse assim não seria possível, mas mesmo assim essa vivência universitária ela foi muito importante na nossa formação, foi e está sendo né importante na nossa formação. A gente conhece um contexto maior. Pouca gente aqui conhece é... de uma cidade maior e da capital o mínimo né. Todo mundo aqui vem de um interior distante de, dessa vivência aqui, dessa formação. É um diferencial né, na nossa formação". [Grifo nosso] (Grupo focal / Professor-estudante)

De igual modo, creio que receber esses professores na condição de estudantes foi para a Universidade e seus profissionais uma experiência significativa a qual deve ter suscitado a produção de novos saberes e gerado mudanças, ainda que pouco perceptíveis.

***“Está sendo bom pra universidade, o curso né. O quanto está arejando a universidade, eu acho que do mesmo jeito que as pessoas vão sair daqui diferente do que entraram, acho que a passagem dessa turma pela universidade também vai fazer com que ela reflita a sua prática, reflita sobre a sua prática e com certeza, algumas modificações chegam a ser digamos assim coletivas mesmo porque, por exemplo, a gente partiu de um preconceito, um fosso muito definido, assim... essas palavra de “R” aí, denotam que até hoje esse preconceito ainda existe, mas a gente ainda, a gente hoje já vê assim, bom, eu imagino que eles não sabem nada, mas o respeito em relação a isso, a abordagem em relação a esse tipo de questão é outra, completamente diferente, as pessoas veem com muito tato, veem com perguntas cretinas como ele diz, mas ainda assim com respeito, é uma postura hoje, tipo assim, bom, eu posso estar, eu prefiro estar sendo cretino e me surpreender de um modo positivo do que já ir escachando, então eu vou acolher a ignorância suposta deles com respeito, então hoje eu observo essa diferença e na própria comunidade universitária vamos dizer assim, essa permeabilidade que foi e está sendo difícil, mas ela em determinados momentos que ela vamos dizer, que aconteceu a inserção da turma em eventos da... acadêmicos e tal não sei que, a gente percebe que a gente está sempre surpreendendo, a imagem, está sempre trabalhando, sempre desmitificando a imagem que de repente eles tinham, em todos os eventos que a gente participa, não sei se é só coisa da minha cabeça, mas eu acho que todo mundo percebe isso, as pessoas, como se tivesse um “oh”, mas fica todo mundo caladinho sabe, eu percebo que houve uma mudança importante pra universidade também, a nossa passagem aqui”.* [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)**

Quiçá essa vivência tenha contribuído de fato para alargar os horizontes institucionais em termos de currículo e formação, lançando bases para pensá-los numa perspectiva menos técnico-instrumental e mais socioexistencial.

Certamente os professores-estudantes que vivenciaram essa formação estão hoje estabelecendo uma relação mais ativa e propositiva no cenário educacional, ainda que em um microcosmo escondido em meio à vastidão desse país. Para muitos deles, a Universidade se constituiu em lentes que lhes permitiram enxergar o mundo de uma maneira mais lúcida, detalhada, crítica, dialética dotando-os de um poder, que para eles era quase impossível – o poder que emana do conhecer. Diante de tantas equações estudadas ao longo da formação em Física, esta talvez tenha sido a “fórmula” mais importante que os professores-estudantes aprenderam.

“Comparo a nossa experiência com o ferro, que chega até o ferreiro em forma de matéria bruta, daí ele é levado ao fogo em alta temperatura que após ser aquecido se transforma em peças raras e de grande utilidade para a humanidade. Antes da graduação em Física não tinha a mesma segurança na disciplina que tenho hoje, lembro-me das muitas vezes que pulava assuntos os quais não conhecia. Hoje minhas aulas são dinâmicas e consideradas, tirando a modéstia, excelentes! Posso dizer que sou uma profissional qualificada o que faz elevar a minha auto-estima”. (Cartas Formativas/Professor-estudante)

*Uma das coisas que eu mais aprendi aqui é que a gente... em qualquer situação você tem prós e você tem contras, porque às vezes, eu costumava entrar no ... em algo pra dizer coisas boas, só criticava ou então elogiava né? E no momento, que eu me vi dentro desse curso, com um amadurecimento melhor nas questões epistemológicas, eu consegui ser um estudante crítico, eu estou conseguindo sair daqui com uma nova visão e eu estou tentando hoje... conversando e colocando alguma posição e eu consigo sentar com alguém que possa ter uma ideia diferente da minha e conversar com essa pessoa. Dar minha posição e ouvir a posição do outro, isso eu aprendi muito nas questões de... Da área de educação, na questão de currículo, na questão de avaliação eu achava que... Prova... Olha só onde é que eu andava, eu dizia assim: (prova é uma avaliação gente). Aí de repente, chega "D" e diz assim: Prova é um dos instrumentos de avaliação. Aí chega a professora e diz assim, olha metodologia existe muitas, você vai determinar a qual se adequou ao que você utilizou então a gente aqui, o ponto positivo foi poder sair como alguém crítico. Porque me incomodava ficar no meio termo, de que era fácil quando tivesse a área de exatas, você ficar um ser humano, ah eu pulo pra cá, porque fulano falou isso, ai vem alguém com algo novo... Ah não é... Eu pulo para aqui por que foi alguém que falou isso aqui novo. Então, a gente ficava pulando de lá pra cá e **o curso deu essa oportunidade a gente. Ela deu a questão da formação do Licenciado em Física que nós vamos precisar né? Também para a sala de aula, mas ela deu o poder de sermos críticos**". [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)*

Observo que, apesar das lutas travadas pelos professores-estudantes no contexto universitário, das necessárias *re-existências* face aos atos de *currículo* do Curso, eles não construíram uma percepção negativa acerca do processo formativo. Eles conseguiram tematizar a própria formação, refletir sobre o processo, tecer a crítica e assumir uma posição ante o vivido. Exercitaram a *metaformação* ainda que sem uma provocação exterior intencionada em torno disso. Realizaram um movimento auto e metaformativo em que foram conjugando processo de formação e transformação de si, reflexionando sobre as desconstruções e reconstruções que foram ocorrendo, despertando para o mundo ao seu redor, tornando-se de fato um ser com o mundo, implicando-se e assumindo uma postura (re)ativa, autorizando-se a inter-ferir, alterar, a assumir a palavra, a expressar seus pensamentos, opiniões, reconhecendo-se como ser de itinerâncias e errâncias; libertando-se da ideia opressora do erro, da culpa que insiste em subjugar o aprendiz ao formador ou ao objeto de conhecimento; permitindo-se transgredir, sair da rota prevista e fundar novos modos de viver o percurso.

3.2 *Re-existência*: para além de um conceito generativo um potente ato de currículo no contexto da formação em Física.

Re-existência. Expressão que define e caracteriza o acontecimento da experiência formativa dos professores-estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores e seu percurso formativo. Mas, o que significa *re-existência*? O que este termo comporta? Qual a sua política de sentido no âmbito da formação?

Estas são indagações pertinentes e necessitam uma elucidação mais refinada. Porém vou explorar antes a potência do termo e sua conceituação provocando uma reflexão em torno do prefixo *Re* que acompanha e completa o sentido da expressão e, na sequência, a sua potencia enquanto *ato de currículo* no contexto da formação.

Em sua obra *O Método II: a vida da vida*, Morin (2005) escreve um capítulo especificamente para esmiuçar o prefixo *Re* e sua riqueza, como ele mesmo diz. Para esse filósofo e epistemólogo a raiz *Re* comporta simultaneamente a ideia de repetição (redobrar e multiplicação), recomeço, renovação, reforço, comunicação/conexão entre aquilo que de outro modo estaria separado (como em religar, reunir), mas também, o *Re*, por um lado, concerne o ser, existência, o si; por outro, o *Re* não concerne senão produções de ações, de efeitos, de objetos.

Morin (2005, p.374) prossegue afirmando que *a categoria do Re é ainda mais fundamental, ainda mais rica, múltipla, poliscópica, diversa, quando consideramos a vida [...]*. Para ele, o *Re* está em toda parte. Em toda organização e na totalidade das poliorganizações vivas. *O Re repara, restaura, reconstitui, fabrica, reproduz, renova, reorganiza, regenera, recomeça, no pormenor e no conjunto* (MORIN, 2005, p.375).

O *Re*, afirma Morin (2005, p.374), *toma e dá vida*. Em toda organização viva há, pois estabilidade e invariância. Assim diz ele, toda *reorganização* permanente é também uma *regeneração* permanente visto que mobiliza *Ser e Existência* e é ainda *recorrência* porque produz aquilo que é necessário à sua própria produção (MORIN, 2005, p.373).

Assim, o homem, como organismo vivo traz consigo a capacidade de reprodução de um a *outro ser* e de *autoprodução da qualidade do sujeito*. Portanto, sob todo *Re* deve ser visto não apenas a ideia de repetição, produção do mesmo, cópia, mas também a ideia de uma complexidade criadora, regeneradora, reorganizadora, renovadora. Produção de alteridade, movimento contínuo e intenso entre passado-presente-futuro, circuito criador e auto-eco-re-organizador (MORIN, 2005). É nesse movimento dialético e dialógico entre repetição e renovação; reprodução e criação que emerge o sentido da *Re-existência*.

Ainda nesse jogo etimológico em torno do prefixo *Re* que está contido na expressão re-existência Roque (2002, p.25-26) destaca:

[...] o *re* aponta para uma duplicação, uma insistência, um desdobramento, uma *dobra*, "outra vez". Do que o segue, lemos um substantivo derivado do verbo *sistere*: parar, permanecer, ficar, ficar de pé, estar presente. A esse verbo se associa também a *stantia* da palavra resistência, que invoca a estadia, ideia perfeitamente expressa pela transitoriedade do verbo *estar* [...] Até aqui, portanto, resistir é *insistir em estar* - em permanecer, em ficar de pé. Avançaremos apenas um pouco mais nesta linha de associações para chegar até a palavra "existência". Ora, se o ser é, na eternidade, as coisas *estão*, no tempo, e por isso mesmo, *existem*. E por isso precisam afirmar, a cada instante, a sua existência. Porém, mais do que a afirmá-la confirmando-a, precisam desdobrá-la, trazer à tona suas produções, seus efeitos, suas consequências; não consequências como se a existência fosse delas a causa, mas suas sequências, suas séries. Se há o prefixo *re* na palavra *resistir*, ele não aponta para a necessidade de se acrescentar em seguida a precisão daquilo contra o que a resistência se volta. O prefixo se volta para a própria existência, ou para a própria *stantia*. Se há uma duplicação, uma dobra, trata-se da dobra da existência, do estar pleno; pleno de seus desdobramentos e de suas séries; pleno de suas consequências, ou das sequências que serão, com nossa própria *estadia* neste mundo, possíveis. *a resistência é a dobra da existência* E assim não precisamos mais de inimigos, ou de opositores; não somos reféns da ocupação. Opomo-nos, é verdade, mas nos opomos a conceber a vida como algo desprovido de sentido. A existência existe? A existência resiste. Pois ela só existe em constante processo de diferenciação em relação a si mesma. Ela só existe dobrando-se única condição para que existir não seja apenas o lado sombrio do ser.

Re-existir é um exercício do ser por uma nova existência. Não a existência em seu sentido físico, mas ontológico. Uma existência que se faz processo de reflexão do ser sobre si mesmo e sua relação com o cosmos; um querer, estar/permanecer vivo e ativo; uma luta pela construção de um projeto

existencial porque não podemos esquecer que o homem é um ser de projetos, de pulsões, que cria expectativas, vislumbra coisas, intenciona, planeja e age em função de propósitos definidos. Uma forma de manifestação de indignação em torno de algo. Uma busca por algo que se perdeu ou ficou no meio do caminho.

Para Macedo (2007b, p.114) *re-existência* constitui-se no *ato de resistir enquanto criação incessante de possibilidades que não conhece tanto, com apenas aquilo que é, mas, sobretudo, existe para fazer ser o que não é*. Pensada nesta perspectiva, a *re-existência* comporta tanto o sentido de *resistência* como o de *existência*. Há, portanto, um propósito político, mas também ontológico no ato de *re-existir*. Ao *re-existir* o sujeito assume uma determinada posição em face de algo ou uma situação, mas este posicionar-se não precisa necessariamente configurar-se em uma atitude opositora. Ele age para afirmar a sua alteridade, para colocar-se enquanto diferença diante do outro, para afirmar sua existência, o seu ser. No ato de *re-existir* encontra-se um novo ser haja vista que ao resistir para se fazer existir o *ser* produz novas formas de se perceber, de *inter-agir*, de se colocar frente ao outro, ao mundo; ele retoma processos, caminhos, refaz estruturas, renova-se e renova atitudes, cria *etnométodos*, conhecimentos para tornar possível o que ele deseja e necessita.

Assim, o conceito de *re-existência* se inscreve no intervalo entre o poder de politização, recriação, *negatricidade*⁹ e o poder de conformação que os *atos de currículo* exercem sobre o *ser* em formação.

Ao *re-existir* o sujeito intenciona também colocar-se enquanto diferença. Ele está dizendo que não quer nem deseja ser o outro. Nem o outro que desejam que ele seja nem o outro que direciona esse desejo. Assim, quando os professores-estudantes reconhecem a capacidade intelectual dos professores-formadores com os quais os conflitos foram maiores no contexto da formação, eles não negam a existência do ser do outro nem deixam de evidenciar que aprenderam muito na relação com ele, mas não querem ser ele nem como ele.

⁹ Consiste no processo em que o ser se coloca diante do *outro* como diferença. (MACEDO, 2010, p.56)

*“[...] tem que ter o conhecimento da Física, mas eu não preciso necessariamente do conhecimento que o físico tem. [...] Agora, eu quero sim me apropriar desse conhecimento e a briga é na verdade, **quando a gente tá lá na sala de aula brigando com professor e quer entregar a prova em branco eu to querendo dizer a ele que eu quero me apropriar do conhecimento que ele adquiriu sim, eu quero que ele passe para mim e eu quero significar isso. Agora a postura lá em sala de aula é que eu não quero a dele ele pode guardar pra ele.** Agora, eu tenho direito sim de que ele me, ele consiga deixar os conteúdos de Física tá certo, não, quem vai significar para mim não é ele sou eu então, ele tem que passar de uma forma que eu tenha condições de ressignificar isso, é essa nossa briga, mas o conhecimento eu tenho que sair daqui com ele sim”.* (Grupo Focal/ Professor-estudante)

Os professores-estudantes, portanto, reconhecem a importância do conhecimento da Física, re-existem na verdade à postura de alguns formadores que insistem em fazer com que eles se constituam em físicos e não professores de Física refutando então, o modo de ser do outro que não é ele. Os professores-estudantes na verdade estão dizendo: nós somos professores, queremos e necessitamos continuar sendo professores melhores que antes certamente, mas físicos nós não queremos ser. Eu quero, devo e posso me relacionar com o físico, com o saber da Física, mas não estou aqui para ser bacharel em Física e sim *professor* de Física. É esta a formação que vim buscar!

Não ser o outro, nem querer se dissolver nele, não significa não querer relacionar-se com ele, aprender com ele, se identificar, significa afirmar um pertencer como um outro em relação. Até porque o outro só existe porque o existir relacional é condição. (MACEDO, 2011, p.85)

Portanto, essa *negatividade* é exatamente o modo natural de todo ser re-existir, de buscar afirmar-se como outro que sempre é.

Segundo Macedo (2011, p.85), para Jacques Ardoino,

A negatividade é a capacidade reconhecida, em todo ser humano, de querer e de poder resistir, partindo de suas próprias fontes ou recursos, por suas próprias contraestratégias. É ativa, intencional, outrossim, pode emergir de uma forma total ou parcialmente inconsciente.

A *negatividade* então está contida no movimento natural do homem em re-existir sem a qual *nem o exercício da autorização nem o da autonomia seria conquistado* (MACEDO, 2011, p.85).

Nesse sentido, ao re-existir o sujeito coloca-se face ao outro, à situação, não por uma contestação meramente reativa, mas por uma necessidade de se instituir como ser que existe e é capaz de atuar crítico e dialogicamente sobre aquilo que inter-**fer**e [grifo nosso] sua existência, sobre sua relação com o contexto, com os outros sujeitos e com os processos por ele vividos.

Ao se afirmar pela *negatricidade*, isto é, pelo ser outro que sou, o professor estudante se revela como único, singular e que não pode jamais ser enquadrado dentro de uma idealização do formador ou da instituição. Portanto, os professores-estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores jamais poderiam apresentar um comportamento semelhante aos estudantes do chamado curso regular pelos simples fato de que não eram eles. Não poderiam re-*agir* como o estudante de graduação comum, que sai do Ensino Médio de uma escola particular ou pública recentemente, porque muitos nem o dito curso científico fizeram, e sim o antigo Magistério.

Desse modo, a *negatricidade* constitutivas desses sujeitos deve ser cultivada como condição para que as práticas curriculares e formativas possam pleitear a emancipação não outorgada e a liberdade constituída na dialogicidade, que naturalmente contém a re-existência, ou seja, a resistência tomada também como força de criação, como prova cabal de que os atores do currículo e da formação não são “idiotas culturais”, conforme entendera Garfinkel (1976) em sua etnometodologia e na crítica que fizera às formulações das sociologias funcionalistas e suas interpretações coisificadas das realidades humanas. (MACEDO, 2011, p.86)

A *re-existência* é, portanto, um processo generativo, pois uma de suas características é a superação de processos desorganizadores, desestabilizadores e a organização, o reequilíbrio como contraponto a esse movimento.

A existência é uma modalidade fenomênica de ser, próprios dos seres físicos produtores de si, por isso não é de modo algum exclusividade dos seres vivos. A existência é a qualidade de um ser que se produz incessantemente, que se desfaz logo que há uma falha na produção/regeneração de si. A existência é imersão e emergência num ambiente. **O existente é um ser transitivo, incerto, que precisa sempre re-existir, que se evapora logo que cessa de ser alimentado, mantido, reorganizado, reorganizante** [grifo nosso] (MORIN, 2005, p.216).

Criar espaços para atuar, ser ouvido, ajustar o contexto e os processos em favor de suas necessidades; ser visto, compreendido como pessoa e não “objeto”, eis alguns sentidos da *re-existência* dos professores-estudantes. É com esse significado que ela emerge no contexto da formação no Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores.

***“Então, a resistência que eu senti deles era... [E a re-existência?] Ah, isso eles sempre se mostravam: eu to aqui viu? (Risos!) Assim... no sentido de... no sentido de... de querer que as coisas acontecessem de forma que ninguém ficasse de fora né. Então, por mais ... Por que sempre tem as panelinhas dentro da sala de aula. Mas, por mais panelinhas que tivessem na hora do vamos ver eles se davam as mãos. Buscavam sempre da melhor forma resolver. Então, eles tiveram problemas com professores. Foi professor... Com o professor “K” eles tiveram problemas sérios com ele. Eles diziam que ele os tratava como se fossem crianças. Na hora da prova ...bota toda mala lá na frente não sei quê...Eles se sentiam...Escuta, eles são adultos, eles são professores, eles não são crianças. Então, esse tipo de re-existência... se colocavam frente a isso. Escuta, eu não estou aqui brincando né. Deixei minha família, deixei meu trabalho, deixei...Tinha gente que viajava quase mil quilômetros pra chegar aqui. Então, eles não vieram pra cá brincar. Por mais que eles brincassem... e eu acho que aí aquela semana era como se fosse uma válvula de escape pra eles. Eu via, eu vi muito crescimento de muitas mulheres. Por que é... a grande maioria delas, logo quando eu comecei ter contato, eu não via que elas tinham força, que elas se impunham nas coisas. E aí eu acho que essa distância da família por uma semana, o convívio com outras pessoas e a vivência e tal elas se fortaleceram, se tornaram novas mulheres. E isso com certeza mudou a sala de aula delas. Com certeza!...].Eu acho que é... não só eles se impunham como estudantes, como professores, como adultos, mas também eles cresceram individualmente. Por menos que tenham crescido eles cresceram”.* [grifo nosso] (Entrevista/Professor-formador)**

No âmbito da formação, a *re-existência* assume um importante papel, pois coloca o ser que se forma no centro do processo, implicando-o e tornando-o convicto de sua condição de partícipe nessa construção.

No ato de *re-existência*, a vida, a experiência, o ser tornam-se imperativos. A *re-existência* constitui-se então, em um processo em que o (s) sujeito(s) luta(am) pela não subordinação com vistas à construção de novas formas de existências em face de uma dada situação ou contexto vivido. É uma forma de dizer *não* a toda e qualquer forma de dominação e, ao mesmo tempo, dizer *sim* para uma existência até então ignorada ou desconsiderada por aquele(s) que, de alguma maneira encontra(m)-se numa posição hierarquicamente superior em termos de poder ou hegemonia dominante.

Durante sessão de grupo focal provoquei os professores-estudantes a falarem sobre *re-existências* no contexto da formação a partir da afirmativa *Re-existir é a afirmação de um modo de existir. O que isso tem a ver com vocês no contexto do curso de Física?* Um deles se posicionou do seguinte modo:

*“[...] a gente lembra frases que a gente tem estudado na área de educação. Aí eu mudaria né. Resistir é a afirmação de um modo de existir. O que isso tem a ver com vocês no contexto do curso de Física? No meu pessoalmente tem muito a ver, tem tudo a ver. **Eu até colocaria outra frase da área de educação aí que diz assim né. Penso, logo existo. Eu coloco: resisto, logo existo. Mas, eu estou dizendo que a gente ouviu ela na área de educação. Mas, aí é o seguinte: não resistir no sentido de revoltar né, não no sentido de estarmos revoltados, mas resistir no sentido de criar posição, de estar posicionado. Então, inclusive ao longo do curso eu pessoalmente eu passei por momentos assim de estar desistindo por diversos fatores. Fatores pessoais, fatores é...até mesmo..ah? cansaço de diversas formas, stress, cansaço e eu tive uma força muito grande dentro da família graças a Deus, dentro de minha família, principalmente de minha esposa. Então, esse resistir é uma forma até inclusive de você demonstrar que você está, que você está aqui, que você quer ser visto né, que você quer ser enxergado de certa forma. Então, essa postura de, de, essa postura de resistir para existir, eu me lembro que você [refere-se ao colega que havia se posicionado antes dele] no campo de vista quando você fala assim, nós somos de certa forma tão pouco vistos aqui na academia, mas quando você vai pra um campo menor que é nossa cidade, que é nossas escolas né, aliás eu vou colocar o nosso município depois nossa escola então, nós somos vistos de maneira muito mais forte, vamos dizer assim, com muito mais valor né. Então, tem esse ponto que a gente consegue alimentar dentro da gente e isso faz com que a gente prossiga que é essa valorização. Então, esse curso veio trazer isso também. **Mesmo que a gente não consiga ser enxergado como a gente quer especialmente aqui dentro da academia, mas lá a gente, as pessoas veem a gente com outros olhos. Dentro da comunidade, dentro da escola, como “G” também já falou isso e eu pessoalmente penso dessa forma**”.*** [grifo nosso]. (Grupo focal/Professor-estudante)

Noto, pois, que a *re-existência* aparece não como simples reação à situação vivida, mas como necessidade de assumir uma posição na dinâmica do processo formativo, de colocar-se como sujeito atuante e propositivo, saindo portanto, do lugar de expectador que muitas vezes acaba sendo (im)posto pelos *atos de currículo*.

O desejo de ser enxergado de que fala o professor-estudante é no sentido de serem valorizados em suas singularidades, em suas potencialidades que em muitos momentos da formação eles sentiram que isso não acontecia. Em determinadas situações eles eram vistos e tratados como “homens-máquinas” posto que o ritmo de transmissão de conteúdos e de cobrança

destes era tão intenso que não havia como ocorrer aprendizagem, apenas memorização para fins imediatos que era responder às provas.

“Aqui no curso muitas vezes a gente foi tratado assim como se fosse um cérebro ambulante, uma máquina de pensar. Que a gente não fosse capaz de ter sentimentos, é... de produzir um conhecimento por nós mesmos, apenas um receptor de conhecimentos, um reproduzidor de conhecimento sem sentimentos, que a gente não tinha capacidade de ir além daquilo ou um tempo próprio, individualidade ou todo mundo ter que ser como máquinas que você despeja uma memória lá e ele aceita. Então, muitas vezes, é...um papel em branco, uma tabula rasa mais uma tabula rasa que pra eles a gente era capaz de armazenar tudo aquilo que estava empurrando, goela abaixo, era a questão do patê de ganso, então empurra de goela abaixo e a gente aceita. Era só receptáculo de conhecimento. Eu acho que a gente muitas vezes, na maioria das vezes a gente foi visto assim, puramente cognitivo”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

“A questão também é o seguinte. A gente não aceitava essa imposição, a gente batia de frente eu acho que a gente adquiriu certo respeito. É, (Professor-estudante – Eu acho que pensaram assim, mas eles tiveram que mudar a concepção. Parece que os professores que trabalharam na área de exatas nunca trabalharam nunca tinham atuado em curso de formação de professores). no princípio nós estávamos sendo tratados como se trata adolescentes recém chegados à Universidade sem experiência nenhuma, sem uma história de vida nenhuma, (Professor-estudante - sem motivação nenhuma). Eles viram que a gente tinha uma coisa a mais, tinha certa experiência. (Professor-estudante– realmente você tocou nessa questão aí de ser tratado como adolescentes, como pessoas inexperientes, totalmente inexperientes e acho que no início eles queriam tratar a gente dessa forma, mas viram que não estavam lidando com pessoas inexperientes, imaturas, que a gente já tinha toda uma bagagem que poderia estar contribuindo”. [grifos nossos] (Grupo focal/Professor-estudante)

Observo no conteúdo desta última narrativa que os professores-estudantes não permaneceram numa posição de subordinação ou aceitação ante os *atos de currículo*, mas questionavam, reivindicavam, negociavam e, paulatinamente, instituíam-se como sujeitos, existências que tinham condições de pensar a formação e participar da condução desse processo de maneira crítica.

A *re-existência* é, pois, uma confirmação da fragilidade do poder-sobre, isto é, do suposto poder de um ser sobre outro. É a demonstração da capacidade de poder-fazer do sujeito. É espaço-tempo de criação e re-criação de possibilidades, das mutações desejadas, de *disputas pela política do reconhecimento* (APPLE, 2008), pela incorporação de novos modos de conceber, pensar e fazer entre os homens, pela satisfação de necessidades político-formativas, enfim, é luta do instituinte com o instituído.

A *re-existência* é força motriz que impulsiona processos de transformação e de criação de possibilidades emancipatórias. É uma forma de autorização instituinte que desloca o poder, evidenciando em face disso, a potencialidade das muitas vozes silenciadas pelo currículo e seus atos. É afirmação de singularidades; um exercício político da condição de ser no mundo onde está em jogo a vida, não em seu sentido biológico, mas ontológico.

Em sendo atividade do sujeito, a *re-existência* pode ser considerada um ato posto que constituído de intencionalidade, de comprometimento, enfim, carregado pela “assinatura”, numa concepção bakhtiniana, do sujeito que re-existe. Um gesto ético.

Como afirma Amorim (2009, p.25) [...] *a assinatura em Bakhtin é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria de seu contexto, assumindo-o em ato*. Assim, o ato de re-existir implica num envolvimento político, epistemológico e sócio-histórico do sujeito posto que todo ato constitui-se em um processo desencadeado com vistas a um determinado propósito e que, conseqüentemente, gera uma realização em função de tudo isto.

Dissertando sobre as ideias de Bakhtin a esse respeito, Sobral (2008, p.225) alerta: [...] *o produto do ato ou o aspecto comum a todos os atos não é o elemento mais importante [...], mas sim, [...] os sujeitos concretos*. Assim, o sujeito do ato é muito mais relevante do que propriamente o ato em si, isto é, o ato destituído do conjunto de aspectos que lhe dão sentido e significado.

Nesse sentido, pensar a *re-existência* enquanto *ato de currículo*, no âmbito da formação de professores requer um olhar crítico-hermenêutico não apenas sobre o ato em si, mas sobre quem re-existe e por que, bem como sobre a natureza e especificidade desse ato e o contexto em que ele ocorre.

No caso do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores havia nitidamente *re-existências* por parte dos professores-estudantes aos *atos de currículo*, mas também dos professores-formadores. Só que no caso destes últimos a intenção era fazer prevalecer sua existencialidade como sujeito de poder que conhece os processos e é capaz de ditar o que seria melhor para os professores-estudantes em termos de formação.

“A situação que houve foi aquela mesma né, a questão da lista de exercícios e eles reagiram e eu fui muito duro. Fui duro que ficou todo mundo perplexo assim. Eu disse: olha, eu decidi. Até o momento a gente estava decidindo sozinhos, mas essa questão eu não abro mão, tá. Aí eu vou realmente usar a minha autoridade de professor. E eu julguei que vocês foram desonestos. Mas, professor não foi todo mundo. Eu estou tratando todos como um grupo. Eu gosto muito de tratar em algumas questões todos de um mesmo jeito exatamente pra estimular essa questão do pensamento em conjunto. Eu acho isso importante, você responsabilizar uma nação por um pecado coletivo. Aí você... É diferente de você pontuar uma pessoa, né, crucificar aquela pessoa e o resto ficar pronto para o próximo golpe, né. Aquela pessoa está sozinha, então é importante você pegar um grupo. Até os inocentes ali em algumas questões oh, todos vocês são responsáveis porque se você faz parte de um grupo você não é tão inocente assim, você se omitiu, você lavou as mãos. Então, eu decidi por eles. Eu digo, olha: não vai ter uma alternativa. Vai ser o jeito digamos assim, como foi que eu falei canônico, de prova tal e tal. É claro que depois eu coloquei algumas alternativas, mas lista valendo ponto, não. Eles foram capazes né de chamar o monitor, na aula de monitoria, passei alguns problemas, da própria prova para eles fazerem em casa, chamaram o monitor sem o monitor saber e botaram o monitor pra fazer as questões. Então, toda vez que acontece um negócio desse o docente fica... Poxa, até que ponto vale a pena você confiar na integridade do grupo. Isso pra mim conta muito. Caráter é um negócio essencial. Mas, assim que eu lembre de conflito só foi isso”. [grifo nosso] (Entrevista/Professor-formador)

“Sempre houve, principalmente aqueles que estavam com aquele conhecimento que eu chamo de orelha de livro de educação. Você pega um livro de educação, lê a orelha do livro associado com alguns cursos que foram dados por alguns professores e aí você acha conhecedor da área e usa esses poucos conhecimentos a seu favor como por exemplo, isso não está sendo didático, eu sempre fui questionado, será que esse curso de forma tão rígida vai ter resultado? Eu sempre fui indagado. Eu disse: Olha, é a primeira experiência, vocês estão sendo meio que cobaias, mas o tempo que nós temos pro tipo de falhas na formação de vocês eu não vejo outra saída a não ser estabelecermos um ritmo de escola militar até porque vocês tem que sair do estado de inércia que vocês estão há anos, que vocês se acomodaram, não tem outra saída a não ser um tratamento de choque. Então, no início as reclamações foram muito fortes, vieram me questionar se isso era didático, se não era, até porque eles começaram a ter influência de professores do Departamento que não estavam preocupados com a formação deles, estavam preocupados em minar a coordenação. Mas isso também eu deixei bem claro pra eles disse que eles não eram mais crianças e se eles fossem atrás de certos discursos só quem ia sofrer as consequências disso seriam eles. Bem, com o tempo isso diminuiu. Muito embora um grupo pequeno tenha terminado o curso ainda com ressalvas á maneira como o curso foi feito, mas isso é porque eles não querem admitir que estavam errados. Bem, não é que... no final das contas, eu não sai com a impressão que a forma que eu estabeleci é a única correta. Acredito que existam outras formas até mais leves de se fazer o mesmo curso, mas com o tempo que nós tínhamos eu acho que essa foi a mais adequada tanto pra lidar com os professores, os professores-formadores quanto com esses poucos conhecimentos que eles traziam de Pedagogia, etc e que quiseram confrontar com o ritmo que nós estabelecemos, com a nossa forma de dar o curso, mas isso também deu pra equacionar, deu quando eles começaram a ter o resultado dos esforços deles, quando eles perceberam que eles estavam lidando com uma Matemática mais complexa, uma ferramenta e que o negócio não era tão difícil assim quanto eles imaginavam aí eles começaram a perceber que bem, eu tenho minhas ressalvas quanto a esse processo de ensino aprendizagem, mas está

funcionando também, ta funcionando". [grifo nosso] (Entrevista/Professor-formador)

É evidente nestas narrativas que os professores-formadores tiveram que enfrentar um grande obstáculo que foi a capacidade de re-existir dos professores-estudantes em função de duas características que compreendo, constituía-se em um diferencial importante do grupo em relação aos demais estudantes de Física da instituição, que era a experiência e a formação política construída ao longo dos anos de exercício da profissão. Muitos formadores estavam mais acostumados a lidar com o público mais submisso à autoridade do professor até porque os estudantes de graduação chegam à Universidade sem muita experiência acadêmica e seus jogos. Já os estudantes que compunham o grupo do Curso de Licenciatura do Programa de Formação para Professores dispunham desse suporte além de outros fundamentais na hora de instituir-se como sujeitos da formação.

***“Existe uma diferença muito grande entre nossa turma de formação de professores que eles têm chamado aí de turma regular e normal porque todo mundo que está aqui eles têm um objetivo, todo mundo que está aqui vem lutar por esse objetivo, sabe o que quer. Tem até colega nosso que diz assim: meu sonho é dar aula pra uma turma igual a essa porque é pra fazer um trabalho? É. Vai até duas da manhã se necessário for, entendeu. Sacrifica o fim de semana se necessário for. Vamos sacrificar o café, então conquistamos o respeito também nesse sentido que eles viam sim que existe uma diferença nesse eu quero, eu vim aqui pra isso, eu sei o que eu quero, eu quero é que você me ensine é isso, eu estou precisando é disso, então nós perturbamos muito nesse sentido. Então, nós conseguimos sim mudar nesse sentido, mudar eu não sei, perturbar, mexer com o sistema*”.** [grifos nossos] (Grupo focal/Professor-estudante)

Ao *re-existir*, portanto, os professores-estudantes produziram *atos de currículo*. O próprio ato de re-existir já se configura em um *ato de currículo* posto que aconteça no movimento de um currículo que vive uma determinada formação. O currículo enquanto presença que é pensada por alguém ou por um coletivo de autores/atores pedagógicos e que se apresenta sob um formato organizativo de realização, ganha sentido e vida a partir dos atos dos sujeitos que o protagonizam.

Os *atos de currículo* não acontecem no vazio. Eles emergem de situações reais, concretas. Como afirma Sobral (2008, p.228), o ato ocorre

numa [...] *situação concreta organizada em torno de práticas sociais e históricas que limitam as possibilidades de atos e formas de realização de atos* [...]. Face a isto, poder-se-ia questionar: onde se processam os *atos de currículo*? Diria que em toda e qualquer situação que está em jogo questões de currículo e formação.

Nesse sentido podemos dizer que os *atos de currículo* envolvem desde criação das políticas oficiais de currículo até as *ações socioeducacionais* (MACEDO, 2007a) constitutivas de uma aula ministrada por um determinado professor em qualquer contexto educacional e talvez, pudéssemos alargar um pouco mais esse raio de ação para espaços em que alguma ação educativo-formativa esteja acontecendo visto que a centralidade dos *atos de currículo* é a formação. É para esse processo que eles, intencionalmente, convergem.

Assim, os *atos de currículo* se dão a partir das ações cotidianas que colocam em devir o currículo. É no movimento, no acontecer, no conjunto das (inter)ações que os *atos de currículo* são instituídos ou se instituem.

Como afirma Macedo (2004, p.91),

[...] o currículo, por mais que possa adquirir uma certa autonomia em relação aos seus pensadores, construtores e/ou executores (o currículo instituído, visto enquanto uma estrutura que constrange e altera pelos processos formativos) se consubstancia enquanto processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos [...].

Por mais que os curriculistas imponham seus projetos de formação ao ser que se forma, formação aqui entendida como *modo de vida*, haverá sempre espaços, brechas para que sejam instituídos outros modos de pensar e conduzir o processo formativo. E é aí que se torna proeminente a necessária responsabilização de todos os sujeitos com a formação, ainda que não se sintam implicados com esse processo.

“Eu tenho uma preocupação toda vez que a gente fala em currículo porque Ana, a ideia geral que se passa é que o currículo é o responsável pela formação do estudante e no meu ponto de vista quem é responsável pela formação do estudante é o professor e o estudante. Então, é uma via de mão dupla [...]”.
(Entrevista/Professor-formador)

São, portanto, os *atos de currículo* resultantes da ação própria dos sujeitos ao vivenciarem o currículo, enquanto construção socioeducacional, que

o potencializa. É assim que para Macedo (2007a, p.38), os *atos de currículo* compreendem:

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender.

Assim, os *atos de currículo* são ações humanas que expressam, de algum modo, concepções, posições e intenções dos sujeitos. Neste caso, não há como pensar os *atos de currículo* fora dos sujeitos autores desses atos. Uma vez envolvidos em questões curriculares somos todos curriculantes. Os *atos de currículo* em sua potencialidade política permitem, pois, aos sujeitos reivindicarem esse status (MACEDO, 2013).

Na concepção bakhtiniana, não há como separar, tão pouco compreender, o ato fora do sujeito e sua concretude do agir do sujeito numa situação histórica e social. Para Bakhtin (2010), é fundamental a integração do ato, o vir-a-ser concreto do ato, a vivência *per se* e o conteúdo ou sentido do ato.

Em sendo praticados por sujeitos, os *atos de currículo* são portanto, singulares, irrepetíveis, históricos e contextuais o que exige uma interpretação fundada no *locus* e nos agentes desses atos, impedindo assim, que se faça generalizações que, certamente, comprometeria a significação e o seu sentido.

É exatamente por essa natureza indissociável entre ato e sujeito praticante que Bakhtin (2010) nos fala de um ato ético ou ato “responsável” ou ato responsável. Para ele, os atos são sempre da responsabilidade do sujeito.

Sobral (2008, p.232), destaca que *Bakhtin exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos*, posto que “[...] o ato do sujeito altera o mundo em que o sujeito está e esse sujeito também é alterado por esse mundo. Daí a preocupação de Bakhtin em distinguir *ato* de *ação*, conforme enfatizado por Amorim (2009, p.22):

A *ação* é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou improvisado. O *ato* é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma *ação* pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela.

Penso que a concepção de *atos de currículo* tem na ideia de ato de Bakhtin uma forte base filosófica e epistemológica. Um *ato de currículo* é sempre realizado por um ou mais sujeitos em um “determinado” contexto; apresenta um conteúdo implícito ou explícito e gera um produto. Portanto, o *ato de currículo* é também um ato assinado, tem autoria. Ademais, o *ato de currículo* expressa uma compreensão do sujeito sobre o próprio currículo, a formação e os atores pedagógicos.

Dentre as possíveis ações dos atores/autores socioeducativos para potencializar, atualizar e consubstanciar o currículo, ou seja, entre os diversos *atos de currículo* que se realizam no âmbito do contexto educativo-formativo destaca-se a *re-existência* pelo sentido político, epistemológico e ontológico desse ato.

O ato de *re-existir* traz o sujeito para o centro do processo educativo-formativo e coloca o ser numa condição primeira e não o currículo.

A *re-existência* é, pois, um *ato de currículo* que se contrapõe a outros *atos de currículo* que anulam o ser em formação, que o silencia e o coloca na posição de passividade e aceitação do instituído. O sujeito em formação *re-existe* em função da condição opressora a que muitas vezes é submetido pelos *atos de currículo* daqueles que se colocam na posição de sujeitos legitimados/privilegiados do processo de formação. Contudo, o maior sentido da *re-existência* aos *atos de currículo* são as possibilidades emancipatórias geradas por esse ato, tanto no que diz respeito à concepção do ser que *re-existe*, como do processo/contexto, bem como das relações entre quem supostamente produz *atos de currículo* e quem os sofre.

Como enfatiza Giroux (1986, p.11) ao dissertar sobre resistência,

[...] é dentro da dialética de **opressão e transformação** que o discurso de **esperança e possibilidade**, como pré-requisito para a *resistência*, pode ser aprendido e praticado no contexto do desenvolvimento e da vida da pessoa. [grifos nossos]

A *re-existência* é, portanto, uma forma de exercício do poder emanado por aqueles que se veem, de alguma forma, em uma condição hierarquizante. Poder-se-ia dizer inclusive, tratar-se de um contrapoder.

A *re-existência* enquanto *ato de currículo* provoca novos *atos de currículo* e movimenta o poder fazendo-o circular entre os sujeitos do processo formativo. Se em um determinado momento o poder encontra-se na pessoa do formador ao instituir o que considera relevante para a formação ou tenta controlar os formandos pelos dispositivos didáticos como a avaliação, em outro momento, o poder encontra-se de algum modo, com os formandos à medida que estes instituem sua existência no espaço da sala de aula e no processo de formação.

A *re-existência*, em qualquer contexto em que ocorra será sempre um ato criativo e criador. Mas, no universo da formação de professores, o ato de re-existir parece não ser bem compreendido por muitos educadores e gestores do currículo.

Assim, pergunto: que pensam os construtores/gestores de currículo sobre esse potente *ato de currículo* que é a *re-existência*? Que implicações epistemológicas, políticas e pedagógicas teriam esse ato na formação do sujeito? Estaria a *re-existência* sendo tomada como objeto de reflexão sobre os processos formativos, o currículo e a instituição formadora? Estas são questões para se seguir pensando e instituindo novas *re-existências* no campo do currículo e da formação.

Ao pensar a *re-existência* enquanto *ato de currículo* é posto em xeque as teorias convencionais que concebem o currículo como algo estático, um produto arquitetonicamente pensado *a priori* e incita pensá-lo como uma construção em devir. Por extensão, me conduz a pensar os *atos de currículo* como produções que emergem desse movimento, de vê-los como possíveis linhas de fuga, conforme pensa Deleuze (1996), que se abrem no viver do

currículo. E assim, mais uma vez, é possível falar de *re-existência* enquanto *ato de currículo*.

Re-existência é fuga, é bifurcação, é criação de novas possibilidades existenciais no âmbito da formação e do currículo. É a reivindicação clara e evidente de novas formas de pensar a formação e os processos de ensinar-aprender; da necessidade de mudança nas relações entre “quem forma” e “é formado”, dos modos de se compreender e organizar o currículo, de conceber e gerar o conhecimento.

No âmbito da formação a *re-existência* assume, portanto, um caráter ontológico e político posto que coloque o ser que se forma no centro do processo.

Ao re-existirem aos *atos de currículo*, os professores-estudantes focalizavam algo que incomodava e inter-feria o seu processo formativo. No caso específico do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores os pontos nevrálgicos foram o conhecimento e a epistemologia adotada para trabalhar com este, a condução da formação em face dessa escolha e do modo como o currículo estava organizado. Em síntese, a epistemologia e a proposta de formação apresentada se constituíam em causas da *re-existência*, ao mesmo tempo em que o próprio ato de re-existir convertia-se em possibilidade de formação e produção de conhecimento.

3.3 *Re-existências* epistemológica e formativa: os *atos de currículo* “falam” por si.

Na raiz de todo o processo de *re-existência* no Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores estava a organização do currículo que potencializava os *atos de currículo* que ocorriam no espaço da sala de aula e no transcurso da formação do princípio ao fim, quando os professores-estudantes foram diplomados.

Quer se queira reconhecer ou não, o fato do currículo estar organizado por módulos com uma carga horária densa em cada um deles e um número de disciplinas bastante complexas, aliado à falta de tempo para estudo e aprofundamento dos conhecimentos gerava uma série de insatisfações e conflitos entre coordenação do curso e professores-estudantes, entre

professores-formadores e professores-estudantes e até mesmo entre professores-formadores e coordenação. Lamentavelmente, as políticas públicas de formação instituem os programas, mas não garantem os direitos mínimos nem as condições de estudo para os profissionais se qualificarem de fato.

Como a formação abrangia todo o Estado da Bahia não havia como ocorrer de outra forma que não no formato modular. Porém, o grande problema que se instalou foi muito em decorrência da falta de tempo para os professores-estudantes dedicarem-se mais ao estudo, à aprendizagem e às atividades concernentes à formação vivida porque trabalhar 40 horas semanais, passar 60 horas em uma semana estudando de segunda à sexta-feira das sete e trinta da manhã às vinte e duas horas e ainda no sábado das sete e trinta da manhã até às dezesseis horas, depois voltar para as suas respectivas cidades e seguir o mesmo ritmo das 40 horas é praticamente impossível que se atinja um nível de qualidade dessa formação que deveria ser garantido.

Ante essas condições já era possível encontrar espaço suficiente para a *re-existência* posto que o ser da formação começa a sofrer face às condições de formação que passam a interferir no seu modo de existir.

Dentre as questões que envolviam a formação, o currículo sempre foi reiteradamente mencionado pelos professores-estudantes como algo que eles tiveram que re-existir face as condições que os impunha. Mas, a *re-existência* por mim identificada através das narrativas desse sujeitos era de natureza epistemológica e formativa.

Entendo que a natureza epistemológica e formativa da *re-existência* não se restringia a uma reação do ser em relação ao conhecimento, ou seja, os professores-estudantes não rejeitavam o saber da Física em si. O que percebi de forma premente nas narrativas desses sujeitos foi uma rejeição ao saber da Física, nos moldes com que alguns professores-formadores trabalhavam.

É comum o professor expressar ainda que não seja de forma consciente, uma epistemologia que direciona seus *atos de currículo*. Como afirma Becker (2003, p.71) *o professor professa uma epistemologia mais inconsciente do que consciente [...], uma epistemologia que serve a uma certa ordem que pode ser a do instituído como a do instituinte*. Então, a grande *re-existência* dos

professores-estudantes era à epistemologia subjacente aos atos de currículo e, por conseguinte, a estes como decorrência da *episteme* do formador.

“Mas, do ponto de vista de currículo, houve um choque de qualquer forma, porque a falta de informação quando nós nos inscrevemos para fazer a seleção, a falta de informação era muito grande, eu imaginava que era uma coisa, foi outra, eu acho que ninguém sabia o que é que de fato ia acontecer no curso por falta de informação e aí aconteceu todo esse processo de negociação, de imposição de saberes, porque não existe outra palavra, foi imposição de saberes por parte dos cursistas, dos alunos. O que é que eu chamo de imposição de saberes? A imposição de saberes que teve do outro lado é um perfil totalmente diferente, aquele perfil do ensino tradicional que a universidade, que a Universidade prima por isso, particularmente na área de ciências da natureza. Física, química, biologia, a matemática também enfim, esse núcleo é muito mais difícil de ser modificado do que o núcleo por exemplo, das chamadas humanidades. Porquê? Não vamos entrar neste mérito porque vem de uma raiz do século XIX, mas essa imposição de saberes na negociação é o seguinte: nós somos professores, e isso que você está fazendo vai de encontro a toda nossa prática, vai de encontro a tudo que a gente postula e tudo que a gente quer aprender. O que eu quero aprender aqui é exatamente o contrário da sua conduta, vamos dizer assim, e essas negociações foram embates vigorosos, foram embates vigorosos e aí pra vamos dizer assim, pra fechar essa questão de currículo, o que eu dizer é o seguinte, o modelo, a formatação modular do curso, a formatação modular do curso, ela, vamos dizer assim, ela impõe um ritmo que a gente chama aqui às vezes de ritmo alucinante, tem alguns apelidos, né, mas impõe um ritmo que não favorece, não favorece uma aprendizagem significativa. Porque que não favorece uma aprendizagem significativa? Porque mesmo esse curso tendo sido projetado com ideias, digamos assim, pra formação dos físicos e dos professores de física do ponto de vista tradicional, ele é um modelo avançado. Esse currículo, ele é avançado, não é por exemplo, ele é diferente de um currículo que se aplica no curso de graduação semestral regular, ele é um outro modelo, mas ainda assim, ele não possibilita a aprendizagem significativa porque é muita informação de uma só vez, em uma semana, por mais que você tenha tempo, a distância pra tentar digerir, você não tem um professor, você não tem um colega pra tirar dúvidas, as dificuldades são grandes e eu imagino que nos outros cursos esse mesmo modelo as dificuldades sejam também grandes e, principalmente, se as turmas não tiverem o mesmo perfil aguerrido vamos dizer assim, vamos usar esse adjetivo, esse perfil aguerrido dessa turma daqui”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Nesta narrativa vejo a posição crítica dos professores-estudantes em relação à epistemologia do professor formador e a explicitação do desejo em termos de formação desses sujeitos que, notadamente, vai sentido contrário à proposição e aos atos de currículo do professor-formador. Daí a *re-existência* epistemológica e formativa, pois havia uma resistência em relação ao saber na perspectiva que era dado e à condução da formação a partir do trabalho em torno desse saber, ao mesmo tempo em que se pleiteava outro modo de proceder com a formação.

Esse tensionamento remete à reflexão em torno da necessidade de uma *epistemologia do falar juntos, intercriticamente*¹⁰ na formação de que argumenta Henri Atlan (MACEDO, 2010, p.51). É preciso, pois, que professores-formadores e estudantes estejam implicados aos propósitos negociados da formação, ainda que resguardados a particularidade do ser ao vivenciar o processo formativo bem como seus *objetivos e responsabilidades existenciais e sociais* (MACEDO, 2010, p.53) de cada sujeito.

Ademais, o ato de *re-existência* nesse contexto formativo revela a *negatividade* constitutiva do ser, que ao reivindicar um novo modo de conduzir o processo formativo, também solicitava o reconhecimento de sua diferença. Ele re-existia, portanto, *em ser transformado em um pretense produto fabricado em série, compondo estatísticas de produção tal qual trabalham a lógica do acúmulo e da “qualidade” cultivadas pela mercoeducação* (MACEDO, 2010, p.56-57).

Os professores-estudantes desde o princípio da formação foram vistos como diferentes, não *diferença*, tanto pelos demais estudantes do chamado curso regular como por muitos professores-formadores que insistiam em exigir deles uma reação semelhante aos estudantes de graduação regular e/ou tratá-los como esses sujeitos, independente da experiência profissional e de vida que já possuíam. Eles não queriam ser *mais um professor* que a Universidade prepararia para o mercado de trabalho. Eles já se encontravam no contexto de trabalho e eles estavam ali para buscar uma formação que fosse capaz de gerar a *diferença* e, portanto, fazê-los *diferentes* posto que melhores profissionais que antes.

“Bem Pró, tudo que foi falado aqui merece bastante reflexões, é claro que tivemos falas em que você aproveita o momento pra colocar pra fora aquilo que muitas vezes vem te machucando já a algum tempo e porque está machucando? Muitas vezes é perguntado, ah simplesmente o caro falou assim porque aproveitou o momento, não. É porque tem coisas que vem machucando desde o início e chega um determinado momento quando tem a oportunidade você tem que colocar isso pra fora. “G” colocou uma coisa aqui agora que é bastante interessante nós tivemos em dezembro a Semana de Educação da Bahia não foi “G”, não lembro bem o tema, Conferência Estadual de Educação, essa conferência aconteceu em Salvador na Escola Parque e a UEFS estava sendo representada por um stand lá e de ultima hora pediram a gente que representasse o curso de Física da universidade lá neste evento. O interessante que nós não estamos querendo

¹⁰ Da perspectiva de Henri Atlan, a *intercrítica* resultaria numa crítica que não seria simultânea, mas alternativa e recíproca. (MACEDO, 2007, p.85)

puxar a sardinha pro nosso lado, inclusive nós não tivemos nem a oportunidade de comentar isso com a turma não é porque durante o período de março a gente estava com muitas tarefas e realmente passamos sem trazer essas informações. Participamos eu, "G", "L", "M", e nós fomos representando a UEFS em trabalho que nós já havíamos apresentado aqui nas nossas atividades do dia a dia, e das atividades que estavam sendo apresentadas lá nessa conferência, realmente enquanto nós estivemos lá presente e o nosso stand as pessoas e, vale salientar, que as pessoas diretamente ligadas à educação não era, não foi uma conferência aberta ao público foram professores que estavam diretamente ligados a educação e nós estávamos representando praticamente toda a UEFS porque o pessoal que tava para representar a UEFS não apareceu só apareceu a gente e nós saímos daqui, a apresentação foi no sábado, nós saímos daqui em uma sexta-feira à noite depois de uma aula da qual a gente não foi liberado pra chegar em Salvador quase dez da noite e no outro dia de manhã voltar pra fazer todas as apresentações. E porque isso? Ah não é porque a gente, ou porque eles são bonzinhos, são velhinhos, eles são como era que eram chamados? O EJA, não. É porque a gente adquiriu ao longo desses anos o respeito pela nossa responsabilidade exatamente por aquilo que eu falei antes. Nós não somos apenas alunos de um curso de licenciatura nós somos professores, alunos e a ainda trazemos uma porção de outros adjetivos e outras responsabilidades atrás deste curso. Eu acho, eu acho não, eu tenho certeza que todo mundo que está aqui pode ter suas críticas, tem suas lamentações, mas tem sobretudo, a vontade de terminar o curso e não é vontade de concluir o curso apenas por concluir, apenas pra ter um canudo, não. É claro que a gente não vai sair daqui com 100% dos conteúdos que estão sendo apresentados absorvidos ta?! Isso em lugar nenhum a gente consegue, mas que a gente vai sair daqui com uma formação diferenciada, com um conhecimento diferenciado e com um nível de comprometimento muito maior com a educação, maior do que nós já temos hoje, isso com certeza, então eu acho que este respeito essa mudança de comportamento em relação a gente neste curso, ela não aconteceu apenas porque ah, é a turma dos cabelo branco, não, ela aconteceu fruto de trabalho, ela aconteceu fruto da responsabilidade que todo mundo aqui encara. Você tem que levar em consideração que a gente chega aqui em uma segunda-feira tem aula de 7h30min da manha as 10:00h da noite e pra turma de cabelo branco isso dói, isso machuca e ninguém corre ninguém sai, ninguém abre". [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Sem sombra de dúvidas, as *re-existências* a alguns atos de currículo provocaram nos professores-estudantes e, por tabela, nos professores-formadores também, experiências formativas singulares e significativas.

Assim, postulo que no âmbito do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores a *re-existência* teve um caráter epistemológico e formativo tanto pelo que se constituía no objeto-causa dessa *re-existência*, a rememorar, determinados saberes e ao formalismo que os acompanhava e a proposta de formação nos moldes com que se apresentava como pelo ato em si.

Havia, pois, uma *re-existência* visível à lógica disciplinar e ao excesso iluminista que subentendia os atos de currículo de muitos professores-

formadores e configurava a construção do conhecimento no cenário formativo em questão.

Além disso, é possível dizer que a *re-existência* foi e é formativa pelas possibilidades em termos de construção de experiências auto-hetero-eco-trans e metaformativas e em função mesmo do próprio ato de re-existir que gera aprendizagens.

“A formação de todos nós aqui ela mudou porque nós conseguimos depois desse curso olhar pra Física mesmo que a gente não tenha o domínio da ferramenta Física apropriada, mas nós conseguimos já irmos com os nossos próprios pés, sozinho. Seguir. Trilhar... Como por exemplo, um conteúdo por mais complicado que ele seja nós já conseguimos é...nos direcionar e alcançar aqueles conteúdos. Coisa que nós não fazíamos quando, antes de começar o curso. Era um temor pra um enfrentamento dos conteúdos da Física. E hoje nós já conseguimos sozinhos. Isso aí já é dar um passo largo. Autonomia né. Atividades que têm interferido na formação de vocês ao longo do curso e por exemplo, particularmente, é duro...tem algumas atividades que realmente assim...e vou destacar. Mas, antes se for falar assim, em relação a minha pessoa antes do curso e depois do curso né, eu creio que foi a humanização da Física. Eu consegui enxergar a Física de uma forma mais humana coisa que eu era muito assim, radical. É...que é a humanização da Física e uma das atividades que eu quero destacar, assim...não foi nem uma atividade foi assim um estalo que aconteceu durante o curso que eu comecei a colocar isso nas minhas práticas né que foi uma aula até de “Q”. [grifos nossos] (Grupo focal/Professor-estudante)

Essas experiências formativas que menciono decorrentes do ato de re-existir, também geraram processos outros, concernentes e necessários ao sujeito em formação, que talvez não tenham sido percebidos e valorados por muitos formadores, por se atribuir uma importância maior ao conteúdo da formação. São processos que ocorrem no movimento formativo e, alguns destes, frutos de lutas e conquistas do ser da formação. Refiro-me à *autonomia* de que trata o professor-estudante em sua narrativa, e da *autorização*. Processos fundamentais para a constituição do ser em formação.

A causa das maiores *re-existências* no contexto do Curso era basicamente os *atos de currículo* sustentados numa epistemologia empirista, cujo princípio estava na reprodução do conhecimento. Mas, esses atos não eram comuns a todos os professores-formadores do Curso, apenas aqueles que expressavam a perspectiva conservadora.

“[...] tem um grupo que age de um jeito e tem um grupo que age de outro. Esse povo que reproduz o conhecimento a gente tem que adivinhar o que eles têm na cabeça e reproduzir, colocar na prova e registrar. O que a gente aprendeu isso não conta, mas a gente sabe também que tem os outros que ta formando uma pedrinha, pedrinhas e pedrinhas e pedrinhas, construindo uma ponte e construindo o conhecimento que é isso que nós temos hoje. A gente não pode dizer que somos os mesmos que entramos aqui, de forma alguma. Nós somos totalmente diferentes. Eu pelo menos, eu me sinto assim uma pessoa com muito conhecimento além daquele que eu já tinha quando eu entrei aqui, mas a gente percebe que esses dois paradigmas eles estão impregnados aqui no nosso Departamento de Física aqui no nosso curso”.
(Grupo focal/Professor-estudante)

É importante destacar que as *re-existências* ocorridas no contexto da formação em Física do Programa tiveram ressonâncias sobre os atos de currículo de alguns professores-formadores. Elas não afetaram a todos e, na visão dos professores-estudantes, não chegou ao âmbito institucional do Departamento, pois segundo eles, muitos professores-formadores mantinham sua prática de ensino no curso regular do mesmo modo que antes. Ademais, já existia uma cultura dentro do Departamento em torno do ensino-aprendizado da Física cuja gênese está na formação dos formadores, e que vai sendo internalizada pelos estudantes de um modo geral, os quais carregam consigo e reproduzem no exercício da docência, seja na educação básica, seja no ensino superior.

“[...] o Departamento de Física continua agindo com o nosso curso, até determinados professores que têm uma postura mais aberta, com o nosso curso, mas quando volta no curso regular, volta a sua postura tradicional. Quando ele retorna às aulas no curso regular, ele retorna com a mesma postura, a gente observa isso nos corredores. Os meninos continuam correndo, continuam formando pouquíssimos alunos. Você tem a realidade aí; são quatro que vão formar juntando um monte de tempo né? E quando eles retornam, eles retornam com a mesma postura. Então, não se mudou a cara do Departamento. Conseguiu que alguns professores do curso percebessem a necessidade de mudança no currículo, nos atos de currículo no curso, mas o Departamento de Física em si nós não, no geral, nós não conseguimos, eles continuam com as mesmas atitudes. Nós não tivemos nenhum apoio dos alunos que cursam regularmente o curso. Tá impregnado neles também que ser físico é sair daqui sabendo aquelas equações monstruosas no quadro, ta certo, mesmo eles sendo ou bacharelado ou licenciado que vão dar aula no Ensino Médio, eles são impregnados de que vai sair daqui, se não souber aquela equação eles não são bons físicos e outra coisa, o aluno aqui ele vai até um determinado ponto e quando ele chega lá ele diz assim: eu saio pra um mestrado, depois eu vou para um doutorado, depois eu volto pra ensinar na Universidade. Às vezes ele não está com o pensamento que ele vai ensinar no Ensino Médio não. O concurso do Ensino Médio pra ele talvez seja o famoso bico pra ele conseguir se manter em algum lugar até passar

no mestrado e ir pro doutorado dele". [grifos nossos] (Grupo focal/Professor-estudante)

A cultura da reprodução do saber ensinado era algo que os professores-estudantes re-existiam, e associado a isto, se agrava a questão epistemológica e formativa no curso pela quantidade de conteúdos que eles precisavam internalizar em tão pouco tempo. Nesse sentido, houve um comprometimento do que se pode considerar fundamental na formação que é a aprendizagem e a significação das experiências formativas.

"[...] no curso muitas vezes a gente foi tratado assim como se fosse um cérebro ambulante, uma máquina de pensar. Que a gente também não fosse capaz de ter sentimentos, é...de produzir um conhecimento por nós mesmos, apenas um receptor de conhecimentos, um reproduzidor de conhecimento, sem sentimentos, que a gente não tinha capacidade de ir além daquilo ou um tempo próprio, individualidade ou todo mundo ser como máquinas que você despeja uma memória lá e ele aceita. Então, muitas vezes, é...um papel em branco, uma tabula rasa, mais uma tabula rasa porque pra eles a gente era capaz de armazenar tudo aquilo que estava empurrando, goela abaixo, era a questão do patê de ganso, então empurra de goela abaixo e a gente aceita. Era só receptáculo de conhecimento. Eu acho que a gente muitas vezes, na maioria das vezes a gente foi visto assim, puramente cognitivo". (Grupo focal/Professor-estudante)

O modo como o conhecimento era colocado para os professores-estudantes e os *atos de currículo* que se processavam retratavam a chamada educação bancária de que tanto Freire (1987) salientava.

Quanto maior a gama de conteúdos "depositados", maior será a cobrança pelos depositantes (professor-formador) e estes supõem que melhor será a formação. Freire (1987) nos dizia que os processos educativo-formativos não têm passado de verbosidades posto que preocupados mais com a sonoridade (o que estamos repassando) do que com a significação (que sentido há em transmitir isso). É a educação/formação pela palavra e não sua força transformadora. Neste tipo de educação/formação *o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração* (FREIRE, 1987, p.57).

"Sinto que o acúmulo de conteúdos inseridos no período de uma semana não nos dá tempo para assimilarmos uma vez que logo em seguida nos afastamos por morarmos em diversas regiões do Estado". [grifo nosso] (Questionário/Professor-estudante)

*“[...] as vezes a gente ... é... eu digo assim que eu sempre falo na escola, que aqui nesse curso eu tenho aprendido muita coisa e que às vezes eu me vejo lá no fundo do poço né? Mas como eu estou estudando Física, meu fundo do poço tem mola, então eu bato e volto, e quando eu volto, eu volto com tudo. Então, a gente mesmo de vez em quando, a gente cai e um vai lá e levanta, e a gente vai indo e vai brigando, e briga com IAT, briga com a secretaria, briga com coordenação, briga com os professores, mas todo mundo vai junto, então é uma luta acirrada. É, mas é uma luta que ta o grupo todo junto nessa luta, é uma luta que não tá fácil, que a gente não conseguiu grandes coisas, **continua aí a gente em pleno final de curso, formatura já com tudo aí, ninguém ta com clima de formatura, mas já ta marcado, ninguém nem vê falar de formatura, não existe cerimonial, nada, mas já ta marcado e a gente no sufoco da Mecânica né? Brigando ainda por tanto conteúdo, acho que a luta maior é isso, acho que é a questão da sobrecarga de tanto conteúdo para gente, que não tinha necessidade. Aí às vezes a gente fala assim, por que tanto conteúdo? Por que eu tenho que aprender isso se eu não vou usar isso? {e qual a justificativa que vocês encontram?} Nenhuma! Ah, mas o programa inclui isso né?, Na ementa do curso tem isso, então vocês vão ter que estudar isso então, pronto, aí a gente tem que engolir, aí o professor diz assim: vocês são gansos e eu tenho que enfiar patê em vocês e vocês ficam quietinhos, até não agüentar mais né? Porque o fígado.. e o patê que é bom então tem que...vai enfiando, enfiando, enfiando o patê e acabou, e tem que engolir de vez em quando {Risos, Vocês são gansos e a gente tem que enfiar patê?} Patê, para o fígado ficar macio {risos} Então a gente tem que... ser o ganso! {risos} Eu acho que a luta é essa daí né? O tempo todinho é isso, tirando as lutas nossas...{e como você se sente sendo ganso?} De vez em quando a gente não se sente, a gente não se sente ganso a gente se sente igual a um ratinho ou a uma formiguinha bem pisoteada. De vez em quando a gente se sente touro também né? E sai dando cabeça num monte de gente por aí e bola pra frente porque senão a gente não estava aqui né? Então a gente diz assim: que nós somos persistentes, teimosos, por isso que a gente ta aqui. Olha que a gente tem passado um bom bocado né? A gente é pirracento. E continua dentro da universidade né? E eles dizem assim: Não, ainda vai sair um monte, daqui para outubro ainda sai um bocado. Aí a gente responde: não. {quem diz isso?} Os professores né, alguns? Mas aí a gente: Não, não vai sair não vai sair agora os 36 juntos agora. Não mais nenhuma turma nunca saiu, o maximo que sai de Física são 5 ou 6 alunos, como é que vocês. Ó o desafio né? Ó o contraste. Como é que vai sair uma turma de 36 Licenciados em Física? Então, está aí a gente está lutando e a gente vai conseguir quebrar essa lógica com certeza e nós vamos conseguir”. [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)***

No curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores prevalecia a metáfora do “patê de ganso” que os professores-estudantes (“os gansos”) tinham que consumir/ingerir gostassem ou não gostassem. Tratava-se da recepção dos conhecimentos dados pelos professores-formadores em que os professores-estudantes tinham que “engolir” ainda que não soubessem exatamente para que lhes servissem. Mas, não lhes cabia perguntar o porquê do “patê”, bastava-lhe ingeri-lo e “vomité-lo” posteriormente, conforme a solicitação do “fornecedor”, neste caso, o formador. “Patê” esse que foi cobrado muitas vezes sob circunstâncias totalmente

antididáticas, antipedagógicas e antiformativas como na situação descrita através da narrativa de um professor-estudante, que suscita perplexidade ante o *ato de currículo* em si e incita uma reflexão acerca do sentido da formação e da ação dos formadores de professores fazendo emergir uma série de questionamentos: O que se tem realizado em termos de formação? Que prejuízos têm sido causados à formação com os *atos de currículo*? Tem-se refletido a respeito do quão danosa pode estar sendo a inteligência que fundamenta os *atos de currículo* em termos socioexistenciais? Que implicações os *atos de currículo* podem estar gerando na formação dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, homens ou mulheres)? Tem-se a real dimensão da extrema responsabilidade sociopedagógica e as consequências socioeducacionais e políticas dos *atos de currículo*? O que está sendo causado sobre as existências com os *atos de currículo* que insistem em separar o inseparável, a exemplo do Ser/Saber; Cognição/Afetividade; Existência/Formação? Que referencial de formador tem sido apresentado aos licenciandos, futuros formadores também?

Essas são algumas inquietações que me tomam de assalto quando leio e releio essa narrativa. Tento encontrar um sentido, algo que justifique os *atos de currículo* que a permeiam, mas não consigo ir muito além da formação. Formação aqui, que parece ser a razão de tais atos e ao mesmo tempo a causa dos mesmos, posto que revelem, em alguma medida, traços da formação do formador.

Suponho que uma explicação reside em uma formação que historicamente foi e, continua sendo construída pelo que se vê, *predominantemente na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico, que a disciplina como organizadora curricular sempre vem primeiro e, por conseguinte, o conhecimento e suas alianças sociais são profundamente influenciados pela visão positivista* (MACEDO, 2011, p.19).

"Eu fiquei em uma final e a gente foi pros Estudos Orientados eu, "S" e "T" né?, que veio a falecer, na semana seguinte após isso e aí eu passei mal, eu fui parar no hospital e depois disso eu digo assim que eu estou me dando o luxo de ter pressão alta depois disso tudo. Aí eu digo assim: que eu não vou mais , nenhum professor mais me faz a ir pra hospital nenhum, que eu mando pra merda, pra porra, desculpe a palavra pra onde quer que me der vontade na hora, mas eu não passo mais mal por professor nenhum.. Então, no dia em que ele botava a gente contra a parede, que eu digo que foi a sessão de terror que eu passei na

universidade, que eu não faço isso jamais com nenhum aluno meu né? Eu acho que nesse dia eu tive vontade de dar um tapa na cara dele antes de eu passar mal, antes de eu sair vomitando da sala e “B” me disse assim: que não valia a pena, que porque nenhuma pessoa valia a pena que a gente tava passando por isso, de eu sair passando mal, é..”T” depois disso começou a ter uma dor no estômago, e com uma semana depois ele veio a falecer e “S” saiu chorando, com dor de cabeça aí ela chamou e disse que não valia a pena, não vale a pena se você... como é que você ... olha o estado que vocês estão... pra que isso? {e porque que vocês ficaram assim?} Então, porque {nesse estado todo, como foi o processo?} Então com é professora que (é o seguinte), foi uma humilhação, não sei se foi uma humilhação, não sei o que ele queria com isso {só vocês três foram pra final?} é ..pra recuperação só foi nós três e uma outra pessoa, mas acho que o outro desistiu sei lá, aí só ficou nós três. Ele levava a gente para uma sala fechada e botava gente em uma mesa e ia fazendo a sabatina dos tempos de antigamente lembra? {hum rum} que dava bolo na gente? Só não fazia bater, mas.. e um não podia ajudar o outro. Então, a gente ficou mais ou menos três semanas seguidas {nesse mesmo processo?} nesse mesmo processo! Eram os três em 20 horas de aula nesse processo, {de argüição} de argüição. Então ele trancava, era trancado a chave mesmo com ele. E aí ele ficava fazendo um monte de pergunta abordava um conteúdo, as leis de Newton e ainda não dava tempo. E aí fulano não podia ajudar cicrano, “R” é isso? Aí quando um vem: Eu estou perguntado a “R” não é a você. E você fica nervosa, o professor já não é uma coisa... não é um professor legal que fosse um professor aberto, um professor velho, humilde que talvez a gente até levasse por outro lado. Mas ele!ele.... E depois assim, a gente teve muitas discussões, E teve discussões com ele, eu tive discussões com ele {no próprio processo?} no próprio processo, né? Então, a gente chamava ele de sarcástico, de crítico, né? De professor que estava sendo ruim com a gente e tudo, e ele dizia que não, que era assim mesmo. E que uma aluna já tinha ficado louca, sei lá, tinha saído da sala e aí a gente dizia: professor o senhor quer botar a gente doido? E ele fazia isso mesmo, trancava, deixava a gente, não tinha é....e nesse dia que eu passei mal a gente estava há mais ou menos umas 3 horas e meia {dentro da sala} dentro da sala e ele começou a fazer perguntas, perguntas e perguntas e aí ele dizia assim: Você sabe, responde que você sabe “R”, eu sei que você sabe, você tem que me responder. E eu não sabia não, aí eu fui, fui, fui envermelhando, envermelhando, e eu sai correndo, descalça, eu larguei tudo lá.. {e a porta?} e aí eu cheguei. Comecei a destrancar a porta, destranquei a porta e sai correndo e quando eu cheguei no banheiro é... “U” veio me dá socorro e me levaram pra.. pra.. {o hospital} hospital. E aí eu fui e fiquei hospitalizada o resto do dia e não voltei mais pra universidade, de lá eu fui embora. Pronto aí depois não, mas pense que ele me dispensou? Não, não, na semana seguinte a mesma coisa, né? E aí a gente só foi dispensada dessas aulas {eu estou pasmem}É.. desse tal de... eu digo dessa sessão de tortura quando “T” faleceu, “T” faleceu justamente nesse período que a gente foi embora e aí levou um monte de livros e aí ele me ligava maluco, né? Que ele estava sentido dores no pé do umbigo, que ele estava sentido dor, e aí eu dizia calma “T”, a gente vai conseguir, porque além dessas aulas ele colocava as atividades no moodle, e teve uma lista que ele passou com 113 questões pra gente {nossa}, a lista de exercícios que a gente ficou louco dentro dessa universidade. E aí “T” ficou com essa prova, o que a gente vai fazer? E foi pra o hospital e lá me ligava do hospital no sábado, foi no domingo {preocupado} que ele faleceu, (e a gente ainda se falou) duas vezes e quando foi 09 da noite ele veio a falecer no mesmo dia. Então, a gente ficou mais maluco ainda {e qual foi a causa da morte dele de fato?} é ele estava com essa dor no estômago aqui. Aí o médico disse que rompeu, ele estava com um coágulo {vaso} um vaso, sei lá né, e aí ele disse que estourou, não deu tempo de fazer a cirurgia né? Isso tudo foi por causa da pressão {da pressão, do stress} do stress que ele estava com stress mental e com stress físico né? E que tudo isso acarretou {acarretou}, a pressão subiu e então ele estava tenso e estourou tudo por dentro. Então, eu acho que isso foi quando eu me segurei foi nesse período que dava vontade de avançar no pescoço dele, de [...] {e após esse ocorrido ainda tinha mais uma sessão?} Tinha {e foi aí que ele abriu mão?} Foi. A gente tinha a prova

pra trazer escrita, e com essa prova na hora de entregar essa prova escrita a gente tinha que dizer além dos cálculos, os conceitos e aí Eu mais “S” mandamos ele pra a merda, porque a gente não ia mais {literalmente?} literalmente! {e ele? qual foi a reação?} e aí a gente disse que não ia, que se ele realmente fosse mais uma vez fazer a sessão de tortura, “S” disse que se ele queria matar mais um que ele ia procurar outro em outro lugar pra matar, mas naquele dia ela não ia, a gente não ia mais responder, se ele quisesse dar zero mandar a gente embora, que ele mandasse, mas que a gente não ia mais responder mais nada e entregamos a prova, pronto e ele não chamou mais a gente né, e aí, por incrível que pareça, {ele aprovou vocês?} eu fiquei com 9,0 na disciplina viu? Mas acho que foi assim um dos piores momentos que eu passei dentro da universidade foi esse. {gente eu estou perplexa} É... foi assim uma tortura e tanto , mas....passou”. (Entrevista/Professor-estudante)

Esse modo de mediar a formação e de relacionar-se com o saber da Física era a razão maior de toda a *re-existência* epistemológica e formativa. Sob esta lógica dificilmente a aprendizagem seria algo bom, significativo. Assim, ganha sentido a afirmação de Macedo (2011, p.64) que diz: [...] *se imaginarmos que nem toda aprendizagem é boa ou significativa em termos formativos, podemos também afirmar que existe (de)formação nos processos de aprendizagem pretensamente formativos*. Vale ressaltar que não há currículo tão pouco *atos de currículo* neutros, posto que eles sempre cheguem carregados de intenções, ainda que “lobos” na “pele de cordeiros”.

Apesar dos *atos de currículo* vividos pelos professores-estudantes no âmbito da formação estes conseguiram resistir e se fazerem existir como seres humanos, como existências em devir, como vidas desejantes de uma nova história em termos de formação.

Um dos professores-estudantes, em sessão de grupo focal, ao debater sobre as marcas deixadas pelos formadores na formação deles pontuou algo que foi crucial para que eles assumissem a postura de atores sociais que têm o poder de definir situações e ao mesmo tempo modificá-las, que foi a questão do lugar da crítica e sua potencialidade formativa.

“Nesse artigo¹¹ de Roberto Sidnei ele cita um autor, Henri Atlan, ele diz assim: “pode-se sempre criticar o método crítico do lugar em que nos colocamos, mas é fácil constatar que é impossível colocar-se no ponto de vista absoluto, isto é, não pode haver um ponto de vista que escape ao método crítico. E a maneira mais eficaz de se dar conta disso consiste justamente em criticar as pretensões de unicidade absoluta de um método colocando-se do ponto de vista do outro

¹¹ O artigo de que trata o professor-estudante é *A aula como atos de sujeitos do currículo e acontecimento multirreferencial* o qual foi estudado em uma disciplina da área de Educação por mim ministrada à época.

método.” Então, quando a gente coloca essa crítica eu vejo uma forma tão, quando a gente está criticando um método, uma postura é porque a gente iniciou um processo de estar em outra postura, de estar buscando o conhecimento em outra teoria que tem como atração aquilo que a gente criticou na outra postura. Então, essa colocação dele é muito interessante, essa é a maneira mais eficaz. Então, a maneira que a gente está colocando as críticas ao curso é porque a gente já está com o pé em outra em outra postura. (Professor-estudante – com um grau de criticidade). Exatamente. E porque a gente, ontem eu questionei muito assim o negócio de buscar o conhecimento e se apropriar do conhecimento. Eu ainda acho que buscar, quando eu busco o conhecimento o meu objetivo é me apropriar daquele conhecimento porque senão minha cabeça vai ficar como um computador deletando toda hora informações e eu tenho que ter um significado pra aquilo que eu fui buscar, eu tenho que dar significado ao que eu fui buscar. E aí foi colocado de uma forma assim: você busca o conhecimento pra você utilizar naquele momentinho ali aí depois você esquece aquele conhecimento e daí a um ano eu vou precisar daquele conhecimento de novo aí eu não tenho mais condição de ter uma postura sobre esse conhecimento. Então, vou buscar ele de novo, trago ele de novo. Aí o que foi que fiz, eu busquei só, eu copieei, eu decorei, eu executei aquilo. Eu abri arquivos quando na verdade eu queria que ele estivesse na memória Ram. Está lá eu quero ele lá. Então, quando a gente começou [...] todos nós aqui a criticar um ponto como X fez muito bem, é porque a gente já está com o pé em outra postura. Isso é que me deixa muito feliz. A gente está criticando, mas a gente está criticando com fundamentação pra mostrar onde está aquela, onde você não gostou. (Professor-estudante – mas a pessoa só critica se estiver está além daquilo. Pra eu falar que tal coisa é ruim eu tenho que ter toda uma noção. Tem que estar além.) e o curso deu muito a gente isso. Essa condição de buscar , de buscar não, de dar significado ao conhecimento de poder hoje, eu “X”, eu não tinha nenhuma, nenhuma condição de poder abrir a boca nos primeiros meses do curso. Eu achava que toda colocação, e era realmente, toda colocação que eu fazia, eu fazia sem nenhum fundamento. Eu não tinha essa condição porque não tinha sido dado a mim essa condição. Aí quando foi dado de ir buscar e eu signifiquei isso agora eu me sinto muito mais a vontade. E eu crítico mesmo porque agora eu tenho uma postura pra isso”. [grifos nossos] (Grupo focal/Professor-estudante)

Então, a função da crítica na formação, diz Macedo (2011, p.80) a partir de estudos de Jacques Ardoino, *consiste em revisitar e interrogar por todos os ângulos os lugares comuns, os conceitos protegidos, muito facilmente aceitos, implicando em confrontações de valores, visões de mundo, de filosofias de vida e ideologias.*

É preciso, pois, *desnaturalizar* (MACEDO, 2011) as práticas de formação, o currículo e seus atos. Colocá-los em suspensão, desreificá-los, destroná-los para fazer emergir novas formas de se pensar e por em movimento esses processos.

Ainda refletindo em torno do conteúdo da narrativa desse professor-estudante podemos perceber o quão formativo foram e podem ser os processos de *re-existência* e o quanto eles têm de potencial epistemológico,

isto é, como eles levam os sujeitos a produzirem saberes que não emergem sob o estatuto da cientificidade, mas da experiência. Contudo, não deixam de ser relevantes para a formação. Saberes estes construídos nas relações, nas tensões, lutas e ações próprias do existir. É assim que *re-existência* e vida se entrecruzam e produzem novas possibilidades. Resistir e existir são, pois, movimentos simultâneos e interdependentes, constitutivos do ser em busca de afirmação da vida. Assim pensada, a re-existência *ultrapassa o dever de um engajamento motivado pelo valor moral dos fins, tornando-se, sobretudo, um modo necessário que afirma uma maneira de estar no mundo, de fazer um mundo.* (ROQUE, 2002, p.28)

A *re-existência* é uma prova viva do poder que há em cada um de nós de tomarmos a vida nas mãos e de inventar *novas artes formadoras da existência* (PINEAU, 2006, p.336).

Tomar o processo de formação nas mãos como fez esses professores-estudantes se constitui em um exercício hermenêutico poderosamente formativo que talvez eles mesmos não tenham essa dimensão. Estar dentro do movimento e ao mesmo tempo afastar-se dele para pensá-lo reflexiva e criticamente como se dá conta o professor-formador, autor da narrativa revela a atitude interpretativo-compreensiva em torno da própria formação, o que certamente os conduz a uma emancipação importante.

Esses professores-estudantes, ao re-existirem aos *atos de currículo*, assumem, portanto, sua condição indelével de atores sociais e escrevem de próprio punho linhas do texto que compõe a sua formação. E assim, um deles redige:

No início alegria, muita alegria, a UETS é uma universidade em que muitos desejam ingressar, o curso de Física então, um diferencial em um universo onde a maioria tem apenas o nível médio. Você passou em Física! Que maravilha! Ah, também é inteligente! Pô, Física é pra quem pode! Ah, UETS, só podia ser você mesmo! Física, isso é coisa de maluco! É bem a sua cara!

Tudo novo, muito novo, outro universo, outra realidade. Novos colegas e uma volta de trezentos e sessenta graus na vida. Primeira semana, que maravilha! Sair da rotina, isto

era tudo o que eu queria. Estou estudando. Acho que esta deveria ser uma oportunidade para todos. Outras semanas vieram e com elas o acúmulo de atividades, as grandes dificuldades, a reprovação justamente na área que mais me fascinava, o sentimento de impotência, o sofrimento, choro, consolo, apego, sonhos e, principalmente, muito estudo mesmo, uma vitória, alívio, conquisei, conseguimos, mais uma vez o apoio de uns para com os outros. Novas disciplinas, novas angústias, cenas se repetindo, amizades se fortalecendo, ajuda mútua, muita ajuda mesmo. Perdas pelo meio do caminho, uns se foram por escolha, outros foram mandados embora e teve quem a vida se encarregasse de tirar desta trajetória. Ele não escolheu, simplesmente foi... e nós continuamos até aqui sofrendo juntos... brigando uns com os outros, brigando pelos outros, brigando pelo direito de continuar e, principalmente, pelo direito de aprender, dando sempre o melhor de nós, ou seja, praticamente 100% de nossas vidas. Pode não ser o que a Universidade esperou de nós, porém ela também nos frustrou muitas e muitas vezes. Para estar aqui tivemos que muitas vezes, e muitas vezes mesmo, de deixar para depois tudo e todos que amamos principalmente nossos filhos. Perdemos coisas importantes em nosso convívio, desejamos que os amigos não nos visitassem, recusamos convites... Tudo era simplesmente resumido a uma única frase: Temos que estudar Física. Estamos chegando ao final e os sentimentos são os mesmos, a mesma contradição, a ameaça de reprovação pairada no ar, medo, dor, prazer, saudades, sim, desde já saudades. Pelo conhecimento de vida que temos. Sabemos que agora será o distanciamento deste universo, os amigos que ficarão apenas nas lembranças, na sua maioria, outros que por muito tempo e talvez para sempre, farão parte de nossas vidas... e, principalmente, uma nova visão de mundo, nova maneira de organizar as ideias, de trabalhar, novos sonhos... e uma ansiedade. Afinal, ainda não sabemos quem vai sorrir, quem vai chorar. Mas, valeu. Valeu pelo que sou hoje, pelo que aprendi, pelo que ensinei, pelo que vi, vivi e que me fortaleceu para seguir adiante.

Um abraço.

(Narrativas catárticas/Professor-estudante)

Entre histórias de patês e gansos fica a *re-existência* que inscreve o ser. A vida que produz a existência. A existência que traça os caminhos. Os caminhos que conduzem a outros horizontes. Aberturas a novas histórias...

3.4 Re-existências e etnométodos dos professores-estudantes aos atos de currículo no âmbito do curso.

Antes de expressar qualquer compreensão em torno da conjugação *re-existência* e *etnométodos* no contexto pesquisado considero fundamental explicitar o que estou denominando de *etnométodos*, e a partir de que referencial utilizo esta terminologia.

A raiz da expressão encontra-se na Etnometodologia, corrente teórico-metodológica que tem como fundador Harold Garfinkel. Coulon (1995, p.15) em sua obra Etnometodologia e Educação esclarece que *o projeto científico dessa corrente é analisar os métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana.*

Assim, os etnométodos nada mais são que as maneiras, os métodos, meios ou procedimentos habituais mobilizados pelos atores sociais comuns a fim de realizar as suas ações cotidianas. *A etnometodologia é assim, definida como a “ciência” dos “etnométodos”, isto é, procedimentos que constituem o “raciocínio lógico prático” – expressão forjada por Harold Garfinkel, fundador da corrente e “inventor” da palavra (COULON, 1995, p.15).*

O que é colocado em pauta, portanto, nesta perspectiva são as ações dos atores sociais, que em análises de natureza social não devem ser consideradas como algo de menor importância ou sem valor, mas imprescindível para se compreender como *os atores sociais constroem as situações sociais em que se encontram envolvidos e negociam as significações que lhes atribuem (COULON, 1995, p.37).*

Assim, meu propósito neste momento é descrever quais etnométodos identifiquei a partir dos dispositivos de pesquisa utilizados, que os professores-estudantes criaram para re-existirem aos *atos de currículo* no contexto do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores.

O **primeiro etnométodo** que identifiquei é o que os professores-estudantes denominaram de **espírito de corpo como defesa**. Em diálogo com os professores-estudantes em sessões de grupo focal em que tratava da *re-existência aos atos de currículo* um deles menciona que este foi o “caminho” encontrado por eles para reagir aos *atos de currículo* ao longo da formação. Assim, esse *etnométodo* consistiu em unir o grupo estreitando as relações entre eles o máximo possível dentro de um só espírito ou propósito que era evidentemente, a formação. Qualquer situação que se apresentasse diante deles, ainda que de forma individual, passava a ser uma problemática do coletivo e esta era pensada, discutida e consensuada; as decisões eram deliberadas a partir de reuniões entre eles, ainda que isso pudesse custar algum tipo de penalização, pois as consequências também eram assumidas no âmbito do grupo. Atente-se, pois, para a descrição que esse professor-estudante faz do *etnométodo* criado pelo grupo. Apesar da extensão da narrativa penso ser imprescindível a apresentação na íntegra dada a riqueza de conteúdo que permite uma compreensão mais refinada do processo formativo ou deformativo pelas implicações que este pode ter sobre o ser.

*“A marca dessa turma foi assim o espírito de corpo como defesa. Então, por exemplo, é... eu... pra gente fazer uma ponte com as Ciências Biológicas nessa linha, quer dizer, pra se defender às vezes de um predador grande, a presa que é mais fácil, ela se une num espírito de corpo e pode até derrotar ou botar o predador pra ...afugentar o predador e tal. Eu acho que também teve isso. E aí para tentar vamos dizer assim, justificar isso que eu estou dizendo eu vou desenterrar do túmulo aqui Engels. Que Engels diz um negócio interessante assim. Eu não vou reproduzir igual, claro. Uma reconstrução aqui doida. O resultado do processo histórico, quer dizer dessa história, por exemplo, que a gente está, o resultado do processo histórico, ele depende de uma correlação de forças muito complexas. Entre ... quer dizer, dentro do próprio grupo daqueles que ele chamou de oprimidos não é e da correlação de forças entre as grandes forças da sociedade, oprimidos e opressores, que ele retrata de um modo geral, oprimidos e opressores, então, toda... e inclusive dentro dos opressores existem contradições também. E o que vai resultar na história é, é vamos dizer assim, é produto de todas essas interações, mesmo sendo dois grandes blocos, oprimidos e opressores, como eles falam. **Então, no nosso caso é claro que a gente se sente oprimido, né, pela estrutura da Universidade, por um professor autoritário, por uma estrutura departamental rígida, né e a gente inclusive, ficou algum tempo, não só aliado pelo preconceito da Universidade, o preconceito da academia contra nós, mas inclusive do ponto de vista formal, a gente não existia formalmente pra Universidade. Não podia nem reivindicar nada, não podia nem falar nada porque o curso não estava implantado nas instâncias administrativas da Universidade. (O que vem aqui nesse papelzinho pra desconcertar cada vez que pega um papelzinho desse aqui. No âmbito do curso vocês professores-cursistas produziram atos de currículo, sofreram atos de currículo ou fizeram um e outro?) Aí aquela definição de atos de currículo que a gente, que ela já vem trabalhando.**”*

Então, vejam só. Essa rebeldia, essa coisa de se contrapor, de discordar e de reclamar é uma re-existência contra atos de currículo. Então, ao mesmo tempo, a gente ficou submisso também. Então, a gente aceitou, a gente foi passivo, em alguns momentos em atos de currículo, a gente reagiu em alguns momentos e em outros momentos a gente desistiu de lutar porque viu, olha, aqui não vai dar mais, então vamos aceitar e vamos tentar responder então dessa forma aí. Então, na verdade a discussão é a seguinte: o currículo também depende dessa mesma correlação de forças que eu falei de antes de Engels, quer dizer, a gente resiste até um limite, a gente tem um limite de enfrentamento, a gente tem um poder instituído, a gente tem uma academia, a gente quer defender coisas, mas não é possível aqui. Você pode até defender na sua escola, você pode aproveitar esse legado, aproveitar os frutos dessa luta em que aparentemente você foi derrotado aqui, mas você levar essa luta e...e obter respostas diferentes em outros contextos, por exemplo, em nossas escolas”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Se eu não posso individualmente ir contra aquele que discordo me uno aos meus pares e parto para o enfrentamento. Porém, há necessidade de municiar-se com conhecimentos e poder de argumentação que convença de alguma maneira, o outro. E assim, os professores-estudantes agiram em várias situações ao longo do processo formativo. Eles precisavam re-existir. Resistir (e aqui utilizo a expressão no sentido de uma força que lhe permite suportar outra contrária) para se fazer existir, para permanecer no processo de formação. Precisavam manter-se firmes contra os *atos de currículo* do curso, especificamente, de alguns professores-formadores para que de fato eles pudessem prosseguir com a formação até o seu ápice que seria a diplomação.

Assim, a organização do grupo através desse *espírito de corpo como defesa* permitiu o fortalecimento das relações entre eles por meio de propósitos comuns o que imprimiu unidade ao grupo. Nas suas diferenças ou singularidades eles conseguiram se organizar formando um todo entrelaçado, uma “liga” poderosa que os revestia de força para re-existir, para ir instituindo o lugar de ator social, de sujeito de direitos e não apenas de deveres, de autor de seu processo formativo.

Alguns professores-formadores praticavam certos *atos de currículo* convictos de que estavam com o controle do processo formativo em suas mãos, mas contrariamente à submissão que esperavam dos professores-estudantes ao instituído, os próprios *atos de currículo* se constituíram em força propulsora para a *re-existência*, como salienta um dos professores-estudantes.

Como destaca Guirado (1996, p.58), [...] o fato de estigmatizar e reprimir por meio de procedimentos institucionalmente legitimados e/ou legalmente previstos, incita as práticas que se quer eliminar ou combater.

"[...] a postura do professor é... até nos fortaleceu porque nós nos unimos mais. Bom, se o professor tem essa postura, a gente vai ter que se unir ir adiante e avisar à instituição que a gente não quer esse professor aqui". (Entrevista/Professor-estudante)

Nessa comunhão de forças, os professores-estudantes conseguiram inter-ferir em alguns poucos atos de currículo e ir garantindo sua existência no processo de formação, apesar das barreiras que tinham que transpor a todo tempo. Barreiras estas que iam desde a luta para se fazer presente nas semanas de aula até a superação das avaliações que sempre representavam o fantasma da eliminação, e com esta, o fim da possibilidade de realizar o projeto de formação. Na opinião de um professor-estudante entrevistado a cultura da Física na UEFS é da naturalização da reprovação. Um mal que eles combatiam diuturnamente pelas vias da re-existência.

"[...] todo dia e toda semana que você vem para aqui você vem com essa faca sobre sua cabeça, olha: ou você passa ou você perde, não é perder, é você ser eliminado. O fato de você ser reprovado não causa conflito, o conflito é você ser eliminado". (Entrevista/Professor-estudante)

*"Pra muitos cursistas desse grupo, talvez até pra maioria dos cursistas desse grupo, este curso talvez seja, ele é visto talvez, como a única alternativa de melhorar de vida, de tornar-se um sujeito mais inserido na sociedade, de tornar-se... de ganhar notabilidade local, de ganhar notabilidade pessoal, uma satisfação pessoal e mesmo, uma grande ambição. Quem tem uma grande ambição não vai abrir mão dela, a não ser que a vida e o destino lhe arrebate, mas ele não vai abrir mão justamente por ser essa a maior ambição. Então, por esta razão muitos ainda estão e por esta mesma razão **muitos foram cortados, não saíram como tantos outros saíram. Inicialmente uns saíram por deslumbrar que esta não era uma grande ambição, que esta não era a grande ambição, que era um valor, mas que digamos assim, atrapalhava mais do que ajudava e saíram, outros morreram lutando e morreram literalmente... Isso não estava combinado não... [o entrevistado chora]*(não, mas acontece, faz parte) bom, deixa-eu voltar aqui. Bom, então, mas eu dizia assim que alguns realmente morreram lutando, por este objetivo como se fosse uma grande, como está num hall da grande conquista pra sua vida, outros que, por exemplo, no meu caso, é o tipo da coisa, eu já vim até aqui eu não vou abandonar mais não, o mais racional seria que eu abandonasse, mas já que eu não abandonei, agora só que isso ao final do curso com tantas idas e vindas, ao final do curso com tantos percalços, essa turma já esta absolutamente saturada, então, ai falando um pouco na primeira pessoa, eu fiz um projeto que na minha vida era possível suportar três anos de aula, ainda que fosse nesse regime que eu não sabia que era assim, vim***

saber quando eu já estava aqui, mas era possível suportar três anos e mais um semestre aí de monografia e estágio, como estava sendo previsto ou alguma coisa assim, só que com os atrasos e aí entra as questões da gestão mesmo do programa, a questão local, a questão do governo, a questão do programa ser do IAT e a parte logística, com todos estes percalços a gente vai pra quatro anos e meio, quer dizer, é um ano a mais, e um ano a mais pra quem estava imaginando três não é... quer dizer, quatro anos, enfim... a gente vai pra quatro anos e meio na verdade, pra quem previu três anos e ficar um ano e meio a mais é uma vida, um ano e meio a mais você faz muitos cursos, você muda o rumo da sua vida em um ano e meio. Então, essa turma está no limite e vamos dizer assim, nesta reta final os objetivos estão vamos dizer assim muito próximos mas ao mesmo tempo estão por um fio e isso gera talvez o maior momento de estresse do curso. No momento inicial do curso o estresse foi muito grande, mas era o momento inicial, você não jogou uma parte da sua vida fora, você não se sente enganado, você não se sente totalmente desmotivado você tem ainda alguma motivação, embora o choque de perspectivas, o choque de perspectivas no início do curso foi muito forte, mas hoje quando você tem essa situação de que está a um passo de concluir o curso de concluir um objetivo, seja ele considerado muito grande ou o menor, quando você está a um passo de construir e você está também no momento mais arriscado do curso, isso gera um estresse, desmotiva é um baque profundo na auto-estima desses professores, e ao mesmo tempo, essa angústia imobiliza as reações. Então, é um momento assim, **este momento que chegou do curso... é o que eu coloquei naquele email, quer dizer um curso que poderia ter um final brilhante, ele está tendo um final sombrio, um final triste, um final desgastante, um final conflituoso, quer dizer menos conflituoso até que no início por conta de uma resignação, de se bater na mesma tecla e não se obter respostas, é um... é um vamos dizer assim, um crepúsculo dramático**". [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

Portanto, considero o *espírito de corpo* como defesa um potente *etnométodo* encontrado pelos professores-estudantes para mantê-los enquanto grupo e ao mesmo tempo resguardar a presença de cada um no Curso em face do fantasma da reprovação e do desligamento.

"É, hoje na aula do professor "Y" ele disse exatamente isso, que ele fica muito feliz porque é uma turma muito unida, uma turma que sabe o que quer e na história da UEFS ele não sabe contar, não sabe dizer se teve outra turma assim, mesmo do curso regular, da união da... um valoriza o outro, um não deixa o outro... dá força ao outro, então isso é difícil, é muito difícil, o que a gente encontra aí... e não acontece não é só comigo não, com os meus colegas, então o professor ele tem que ter uma postura de professor, não de um, de um... de uma pessoa estranha, de uma pessoa que faz massacre, a gente tá aqui pra aprender porque a gente tem direito, tem dever, mas é também professor e um aluno observador, cheio de maturidade, porque a gente sabe o que quer, eu, 49 anos e não sei o que quero? Então é isso aí, eu sei o que eu quero, e como é duro a gente aprender o que quer". (Entrevista/Professor-estudante)

Através deste *etnométodo* o grupo foi conseguindo rearranjar algumas estruturas pré-fixadas e até então rígidas, modificar atos de currículo de

determinados professores-formadores e criar brechas para dialogar e negociar com os gestores do curso que realizavam.

A organização liga de maneira inter-relacional os elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que desde então se tornaram componentes de um todo. Ela assegura solidariedade e solidez relativa a estas ligações, assegurando então ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. A organização, portanto: transforma, produz, religa, mantém (MORIN, 2008, p.133).

Esse *etnométodo* demonstra a percepção crítica dos professores-estudantes em relação ao próprio processo de formação exercitando assim, uma *metaformação* – refletir *criticamente a própria experiência formativa que vive* (MACEDO, 2010, p.50). Tal atitude coaduna-se com a tese de Freire (1981) ao defender que é preciso assumir uma atitude crítica ante a própria existência. Uma atitude que ele denomina de adentramento a qual permite ir alcançando a razão de ser dos fatos, cada vez mais lucidamente.

À medida que os professores-estudantes iam avançando no Curso também iam reflexionando-o com mais lucidez e criticidade levando-os a re-existir sempre que o ser era sufocado pelos *atos de currículo* no processo de formação. Assim, a *re-existência*, enquanto *ato de currículo*, provocava novos *atos de currículo* e movimentava o poder fazendo-o circular entre os sujeitos do processo formativo. Se em um determinado momento o poder encontrava-se na pessoa do formador ao instituir o que considerava relevante para a formação ou tentava controlar os formandos pelos dispositivos didáticos como a avaliação, em outro momento o poder encontrava-se de algum modo, com os formandos, à medida que estes buscavam instituir sua existência no espaço da sala de aula e no processo de formação.

Se haviam *re-existências* por parte dos professores em formação, posso afirmar que haviam de igual modo, *re-existências* dos professores-formadores, porém, com naturezas e finalidades distintas. Enquanto para o primeiro grupo de sujeitos o propósito da *re-existência* era revelar a existência de si ao(s) outro(s) sujeito(s) e gerar novas possibilidades de interlocução, para o segundo grupo, o ato de re-existir não ultrapassava a ação de resistência impedindo

com isso, a necessária transformação dos atos de currículo e da formação em processos emancipadores.

"[...] como gerenciador eu percebo é... que há um...uma...como é que eu digo assim, um descompasso entre tudo o que a Sociedade Brasileira Científica tem dito sobre o saber fazer, sobre o fazer didático e como isso chega dentro da academia para ser posto em prática, não é. O que significa um índice de resistência muito elevado. O formador resiste demais. E ... e aí, por essa resistência leva pra condução daquilo que me formou, no currículo que me formou". (Entrevista/Professor-formador)

A *política de sentido*, portanto, subjacente ao ato de re-existência para formandos e formadores era distinta e ia além da afirmação dos papéis de educador e educando. Envolveva as concepções que cada sujeito elaborava sobre o que é ensinar, aprender; sobre o que é conhecimento; as relações entre currículo e formação; o que é formação e sobre quem é o sujeito que se encontra em formação, entre outros aspectos que compõem a dinâmica deste processo.

Enfim, re-existir é próprio do humano, lhe é inerente. Portanto, por mais que se queira controlar, enquadrar o ser do ente que está aí com toda sua existencialidade isto não é possível porque, em algum momento, ele eclodirá reivindicando sua presença nas diversas situações da vida, e a formação é apenas uma delas. *A re-existência é necessária à vida, é forma de expressão da própria vida* (NASCIMENTO, 2002, p.09).

Do ponto de vista biopolítico, a *re-existência* poderia ser caracterizada como uma sub-versão, uma versão menor dentro de uma maior; um outro modo de operar distinto daquele que está posto, instituído. Para Deleuze (1992, p.214), *todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário [...]*, ou seja, uma capacidade de criar condições outras no interior de situações ou contextos que se apresentam como maiores diante de nós.

No âmbito do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação os professores-estudantes, em muitos momentos, se sentiram pequenos, sem muito valor ante a dimensão com que a formação se apresentava para eles e os *atos de currículo* de alguns formadores, que acabavam se configurando em uma fonte de opressão sobre eles. Mas, essa sensação de minoridade, em vez de levá-los a uma postura de resignação,

silenciamento ou submissão aos processos desencadeadores deste sentimento, constituiu-se em elemento impulsionador para reverter essa suposta condição.

“Os professores se sentiam menores. Os professores se sentiam menores. Eu não sei se por conta do clima. Por que teve problemas você sabe muito bem. Problemas de enfrentamento dos professores com relação ao curso, à coordenação, à forma enfim...né, por que foi solicitado esse projeto, ninguém se dispôs a fazer, era o “W” inclusive o diretor na época, aí o “Y” falou: eu topo, mas eu vou escolher a minha equipe. Aí veio atrás de mim e da Z. Então, até isso a gente... teve... né, sofreu um pouco essa resistência. E isso perpassou pros estudantes da graduação. Então, na mente dos estudantes da graduação, isso nos bastidores né, o que eu sentia. Eles pensavam assim: pô, eles vão tirar o mesmo diploma que eu de uma maneira mais fácil? Por que pra eles vir uma semana e ficar de folga três, [é mais fácil] eles estão aqui todo dia. Então, tinha, tinha esse... é como se fosse um ciúme entre aspas, entende?. E eles da mesma forma. Claro, se tem um grupo que te olha meio de lado você se sente mal. Por menos sensível que você seja você percebe isso. E eu não sei como que ficou essa relação até o final. Por que... assim...eles nunca entraram em confronto de fato. Mas é o disse me disse né. [Mas eu digo assim: a forma de lidar com isso entre eles. Na hora de resolver, na hora de partir pro embate. O conflito está instalado como é que a gente resolve? Se tem distinção da forma como os meninos do curso regular resolveriam?] Se tem diferença? [sim] Eles por serem professores e já serem adultos e já estarem no mercado de trabalho há muito mais tempo, eles têm mais maturidade, não que os estudantes não tenham, alguns têm ,mas a grande maioria é... tá estudando, não sacou não sabe nem direito ainda o que vai ser, como vai ser, alguns ainda dependem de pai e de mãe, enfim...Então, eles por serem mais, eu vou colocar a palavra adulto ta, mais adultos nesse sentido, de estarem mais preparados né, pra a vida do que esses daqui. É...a postura deles eu achava mais organizada. Quando tinha que resolver uma coisa, eles se reuniam mesmo, portas fechadas, a gente ta resolvendo um problema e dá licença e tal, ...do que o povo aqui. O povo aqui ficava muito na briguinha: dguidiguidgui...né, então foi diferente. Eu não sei também pelo fato de ser modular e eles estarem sempre os quarenta juntos porque não tinha reprovação, né, tipo aqui. Entra uma turma, mas aí tem os que são reprovados que vão ficando pra trás. E lá não, eles, mesmo reprovados, eles caminhavam juntos. Então, isso acaba criando um vínculo afetivo entre eles até. É diferente nesse sentido. E isso não existe aqui. Na graduação é impossível. e eles até. É diferente nesse sentido. E isso não existe aqui. Na graduação é impossível. Eu quando fiz minha graduação, a turma que entrou a gente conseguiu levar não os quarenta, que lá era 60 acho que 60 vagas nem sei. Mas, assim...tipo 20. Os vinte foram até o final. E isso cria, você acaba tendo uma força pra, pra... não só política, mas na hora de resolver uma lista de exercício, vamos nos reunir? Na hora...eu não to entendendo tal coisa, vamos nos reunir? Ah, perdi tal aula me empresta? Entende? Então, nesse sentido. Então, tinham uns que faltavam aí, e tinham que recuperar porque o curso não parava e isso não tem na graduação. Pelo menos aqui na UEFS, aqui na Física não existe esse tipo de...dois ou três caminham juntos aí da minha turma, o resto vai ficando.Ou reprova em uma ou reprova em outra, e... não, não tem... que agente tinha a tal da recuperação entre aspas, então... ele continuava com os quarenta e sofrendo lá pra terminar a outra disciplina. Então, acho que isso ajuda essa união e aí a forma de resolver o problema fica diferente”. [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

A *re-existência*, enquanto ato de currículo, reverte a ideia acerca do que o currículo faz com as pessoas e revela o que as pessoas podem fazer com o que o currículo intenciona fazer delas e o que elas são capazes de fazer com o currículo em função de si e do coletivo de sujeitos que o vivenciam.¹²

Apesar desse poder mobilizador que a *re-existência*, enquanto ato de currículo, apresenta, e das possibilidades práxicas dela advindas, alguns professores-formadores não conseguem perceber a polilogia desse ato atribuindo a sua gênese apenas ao sujeito, autor da *re-existência* ou de uma possível incompetência deste diante dos imperativos da formação em que está envolvido.

“A única, as únicas, se é que eu estou entendendo o que é resistência né, as únicas resistências que eu coloco entre aspas que eu localizei, que eu identifiquei, foi eu identifiquei quando eu dividi a turma nesses grupos com essas reações, mas pra mim não é...não consta né como resistência mas muito mais como uma...uma reação natural, é pode ser uma resistência, alguns se sentindo ameaçados. Este é um professor que tem grande potencial de me reprovar e eu perder a minha diária, eu perder o objetivo... Então, é... assim, alguns né, eu sinto assim, que teve uma resistência, mas não muito declarada. Não muito declarada. Uma resistência do tipo olha, seria muito bom que esse fulano não tivesse aqui porque ele tá me exigindo uma coisa que eu tenho consciência de que eu não fiz. Mas é muito mais, não é me culpando, mas é se autocalpando, né. Eu acho que assim... é como se fosse um tiro de espingarda, espalhado. Existe o problema aqui eu não to dando conta e eu to me frustrando eu vou explodir. Então, a ideia é alguma coisa desse tipo. E isso, claro, deve interferir no processo de aprendizagem porque é...quando a pessoa vem pra mim me pedir em nome de Jesus faça uma prova assim, uma prova assado eu fico realmente desesperado. Meu Deus, o que é que eu faço porque...Mas, eu digo a você, eu não me culpo. Não to dizendo que eu sou perfeito, não né. Quando eu tirei a lista de exercício valendo ponto ali houve sim uma resistência assim.... considerável. Eu tive que ser duro em sala de aula, tive que dizer algumas verdades né colocadas em seus devidos lugares, vocês são profissionais em formação, vocês estão mentindo, estão deixando de ser honestos e a partir de hoje não vai ter mais essa lista. Então, alguns discutiam, reagiram, mas eu tive que ser duro mesmo. Foi o único momento assim, que houve uma resistência assim no sentido que eu estou entendendo né, mas existe uma resistência natural ao curso. Há pessoas aí que nunca viram Física. Estão dando aula de Física por dar, mas a formação é de Biologia, a formação é de outras coisas. Então, tão aqui porque são funcionários, o governo os encaminhou, eles sabem que se der errado alguma coisa, se não ouvirem a diretora, etc, vão ter problema. Então, foram jogados aqui e eles estão empurrando com a barriga. Não adianta a gente negar. Existe um grande grupo que está assim, entendeu. Então... se levarem alguma coisa desse curso foi um ganho considerável. Mas, o curso precisa ser repensado entendeu?” [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

¹² Questionamentos inspirados em Seminário sobre “Currículo e Diversidade” organizado por um grupo de colegas de doutoramento na FAGED/UFBA, na disciplina Currículo, coordenada pelo Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, em novembro de 2009.

Constato na primeira parte desta narrativa uma responsabilização pelos *atos de currículo* praticados aos professores-estudantes. E por razão disto é que a *re-existência* ocorreu. Percebo que o formador não se sente implicado nesse processo, tão pouco compreende haver alguma relação do ato de re-existir dos professores-estudantes com os *atos de currículo* por eles sofridos. Há que se destacar, todavia, que formandos e formadores são existências em ato. Por isso, ambos estão implicados no processo de formação.

Formadores e formandos necessitam compreender que suas existências estão em correlação uma com a outra e que a formação dar-se-á a partir desse princípio, ou seja, sem o *outro* não há como ocorrer formação haja vista a tese vigostkyana de que só nos tornamos humanos na relação com o *outro*. Formadores e formandos são, portanto, existências em ato e cada um deles necessita perceber-se dessa maneira a fim de evitar *atos de currículo* que tornem diminuto um dos sujeitos nesse processo ou que atribua a responsabilidade da formação apenas a um deles. A formação acontece no entre-nós, na dialogia formando-formador e vice-versa, ainda que se resguarde o lugar da autoformação nesse processo. Em termos de formação, não é possível culpabilizar um sujeito e isentar o outro das questões que a permeiam porque todos, indistintamente, em algum grau, estão implicados com esse fenômeno.

Se as *re-existências* dos professores-estudantes não foram bem compreendidas por formadores e gestores, ao menos provocaram um rebuliço na academia fazendo ecoar sonoras indagações sobre currículo, *atos de currículo* e formação. Esperamos que “sinfonias” mais agradáveis ressoem daí por diante criando “partituras” curriculares e formativas que propiciem o encontro da Ciência com a Existência.

O ***segundo etnométodo*** que identifiquei no contexto da formação vivida pelos professores-estudantes no curso de Licenciatura em Física do Programa foi a ***negociação da formação***.

Ainda que as possibilidades de negociação fossem poucas, os professores-estudantes lançaram mão deste *etnométodo* para pleitear as mudanças que eles aspiravam na condução do processo formativo pela

instituição e nos *atos de currículo* de alguns professores-formadores que atuavam no curso.

[...] a postura dos professores-formadores, em geral, era de permitir pouca margem de negociação. Isso, entretanto, não quer dizer que não tenha havido momentos de maior permeabilidade para a negociação e acolhimento das iniciativas dos alunos. (Questionário/Professor-estudante)

Apesar de determinadas aberturas por parte de alguns professores-formadores, certos *atos de currículo* permaneciam imutáveis como aponta um dos professores-estudantes ao responder a uma das perguntas do questionário sobre as ações pedagógicas comuns no curso de Física que eles contestaram.

“A apresentação dos temas da Física de modo algébrico e abstrato em detrimento dos aspectos da compreensão do fenômeno; não levar em conta os saberes, experiências e necessidades que trazemos; mostrar a ciência como um dado correto e acabado com procedimentos e metodologia a serem obedecidos; não levar em conta que o curso é voltado a professores que atuam no ensino médio e não no ensino superior”. (Questionário/Professor-estudante)

Apesar das tentativas de diálogo e negociação, em muitos momentos os professores-estudantes não obtiveram êxito, principalmente pela resistência de determinados formadores que ao serem questionados sobre seus *atos de currículo* mostravam-se mais autoritários e irritadiços dificultando ainda mais a comunicação entre professores-estudantes e professores-formadores ou assumiam postura de resistência, de manutenção da sua posição independente dos argumentos que se lhes fossem apresentados.

“[...] tivemos determinados professores muito autoritários que não nos dava oportunidade de opinar ou até mesmo interferir em suas atitudes, pois só eles eram os detentores da decisão”. (Questionário/Professor-estudante)

Muitos foram os *atos de currículo* contestados pelos professores-estudantes ao mesmo tempo em que tentaram negociar com seus formadores solicitando-lhes mudanças e ajustes desses atos, sem maiores êxitos. O insucesso da negociação em geral, ocorria em virtude de uma posição sectária de alguns formadores. A sectarização, nos diz Freire (1992, p.59), *tem uma*

matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa.

Analisando os *atos de currículo* desses formadores, os professores-estudantes declararam que contestaram a postura de alguns professores-formadores que não sabiam dialogar e sim impor; *este professor-formador*, diz um deles, *não é educador, é um mero instrutor, um retransmissor que não se preocupa com a formação*, e dá alguns exemplos, com trechos de falas de determinados professores-formadores da área de Física: *“saia da sala”;* *“responda, senão te dou falta” e deu;* *“se vire, o problema é seu”.*

Contrários à postura sectária, os professores-estudantes re-existiam e ao mesmo tempo pleiteavam *atos de currículo* em que a tolerância estivesse presente. Não uma tolerância traduzida em atitudes de benevolência, condescendência ou carente de responsabilidade com a formação. Não era isso. Mas, *uma tolerância enquanto capacidade de convivência com o diferente. Com o diferente e não o inferior* reitera Freire (2004, p.24). Em que se compreenda o sujeito na sua diferença e busque meios de atuar *sobre e apesar* desta, ajudando a construir o *Ser-Mais* (SOUZA, 2004).

Uma das razões em valer-se do *etnométodo* da negociação pelos professores-estudantes foi exatamente pela necessidade que eles tinham de serem compreendidos nas suas diferenças ou heterogeneidades dentro da academia e, principalmente, no espaço da sala de aula pelos seus formadores. Esta foi a primeira batalha enfrentada por eles, conforme narrativa de um professor-estudante.

“Inicialmente a negociação sobre ... de tanta heterogeneidade que existia no curso dos diversos perfis, dos cursistas, dos professores, primeiro pelas diferentes regiões, como a Bahia é um Estado muito grande as regiões têm culturas diferentes mesmo então se você pega um professor que trabalha no extremo Sul da Bahia e um outro que trabalha por exemplo em Juazeiro, as culturas são diferentes, os hábitos são diferentes, os valores são diferentes, e aí pega todo mundo e junta em uma sala só, isso falando inicialmente..., depois disso os professores que estavam muitos deles acostumados no caso do curso de Física a ministrar aulas, apenas na universidade, no curso como eu diria, curso comum... (chamado regular)* o curso regular, em que o perfil do estudante também é completamente diferente do perfil do curso de formação de professores, então inicialmente eu acredito que esta foi a primeira batalha. Quer dizer, a primeira batalha, mas assim duas, dois momentos distintos, uma negociação entre os cursistas entre os professores-alunos e uma segunda vertente vamos dizer assim, a negociação do grupo enquanto grupo por uma feição, uma identidade de ainda que heterogêneo, mas ele consegue ter uma identidade a partir disso e

contemplando mesmo esta heterogeneidade com negociação desse grupo com os professores-formadores esse foi assim, vamos dizer uma primeira batalha. A segunda ou enfim, em seqüência, você tem professores que estão atuando em sala de aula a muito tempo com formação com vícios cristalizados, com concepções epistemológicas cristalizadas, com valores regionais e tudo mais e você tem de outro lado uma cultura universitária, um programa, um currículo, e além do currículo constante das ementas, do currículo escrito, um currículo que é feito em sala de aula, que é construído pelo professor formador e que várias vezes esbarrou numa negociação simbólica com os cursistas, com um currículo que quer queira quer não, independente da vontade dos cursistas, da coordenação, dos professores, acabaram um pouco sendo negociado mesmo, pela questão do tempo, da carga horária, pela questão do formado modular do curso. Agora, fora isso, essa questão vamos dizer assim, mais acadêmica mesmo, essas questões de convívio com o curso, aí vem a questão que eu acho que foi uma marca desde o começo e perdura até hoje, em alguns momentos ela foi muito crítica, em outros momentos ela pode ter sido mais amena, mas ela perdura desde o início até o fim, que é o fato do acúmulo de carga horária concentrado dentro de uma sala de aula, com profissionais confinados dentro de uma sala de aula e um período longo dentro da sala de aula onde o professor-estudante ele volta pra suas atividades com um acúmulo enorme de atividades, de cobranças, etc, etc. Esta tem sido a coisa mais marcante em termos de negociação de lutas, de desgastes etc. Estes são os aspectos mais marcantes que a gente pode pontuar em relação as características destes curso". [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

Para Martins (2009, p.06) é pela via da *re-existência* dos sujeitos que a diferença é capaz de se colocar e se potencializar em ações inventivas. Portanto, o ato de re-existir no contexto do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores não tinha como propósito apenas mudanças nos *atos de currículo* e, por conseguinte, na dinâmica do processo formativo, mas também se constituía em uma reivindicação do ser por uma existência reconhecida. A *re-existência* nesse universo socioexistencial não se configurava como um simples ato de resistir enquanto força opositora a uma dada situação, mas um processo intrasubjetivo, ontológico, portanto, em que o ser vai percebendo-se enquanto ator social capaz de atuar ativamente e intervir sobre os processos por ele vividos.

Usando o pensamento heideggeriano como inspiração, posso dizer que os professores-estudantes buscavam *dar sentido ao ser formando*. Esse ser em formação desejava sentir-se atuante, produtor do percurso formativo, autor da história de formação que ia sendo tecida nas relações intersubjetivas e aí inclui-se a relação entre eles, entre eles e os professores-formadores, entre eles e o ambiente acadêmico, entre eles e os conhecimentos que necessitavam apropriar-se. Como afirma Mariano (2011, p.02), *o ser humano existe em conaturalidade com os sendos circundantes que o investem. Com*

efeito, não se trata mais do homem concebido primeiramente como um ser isolado e solto [...]. Por isso, em um processo formativo é imprescindível que o formador conheça o ser do ente que está aí. Quem é esse ser? O que ele faz? O que ele deseja, aspira? Como se sente, se percebe, percebe o seu existir, o entorno, o mundo, a vida, o conhecimento; como ele interage, as dificuldades que tem, o seu modo de ser-no-mundo, afinal, existir é construir um projeto. Para existir o homem projeta sua vida e procura agir no campo de suas possibilidades. Assim, move uma busca permanente para realizar aquilo que ainda não é (MARIANO, 2011, p.05).

Algo na sala de aula do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores mobilizava os professores-estudantes a re-existirem, algo os incomodava a ponto de reagir. E este algo notoriamente eram os *atos de currículo*. Eles desejavam que estes atos fossem diferentes do que eram apresentados. Re-existir, é pois, um ato de cidadania contra formas de controle. É traçar linhas de fuga criando saídas para as situações e os problemas vividos. É dizer não à mesmidade e ao mesmo tempo forjar a diferença que potencializa a dimensão criativa do ser e o institui como singularidade. Re-existir é, portanto, um modo próprio de existir. É busca por afirmação da existência. Esse movimento dar-se-á no a-con-tecer das relações entre os sujeitos. Ela dar-se-á em ato. Em fluxo. Por isso, a *re-existência* no âmbito dos processos formativos constitui-se em um *ato de currículo* com poder instituinte.

Percebo que os professores-estudantes buscavam outra forma de existir no contexto do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores; romper com a mesmidade esperada e que historicamente tem marcado o jeito de ser e re-agir dos estudantes que se graduam em Física. De um estado de escuta, subalternidade, silenciamento ante o poder do discurso-autoridade, hermético; de formas de ensinar e aprender opressoras, aspira-se pela construção de espaços para o pronunciamento do ser, para a palavra, o verbo, o diálogo verdadeiramente democrático em que A não se acha superior a B, mas se coloca ao lado de B compreendendo-o; para um pensar multirreferencial; para relações pedagógicas mais abertas em que os sujeitos sintam-se autorizados a dizer o que pensam e sentem, percebendo que há atitudes de escuta respeitosa e compreensiva. No ato de re-existir

desses professores-estudantes estava o desejo de romper com a ditadura da racionalidade, do exacerbamento de um cientificismo ou formalismo científico que sufocava a vida e o ser. Razão e existência, ser e conhecer, ciência e vida não caminham em paralelo, mas transversalmente, e assim devem compor a dinâmica da formação.

Macedo (2010, p.43) destaca em sua obra *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*, que para Paul Bélanger *a formação hoje deve ser construída na negociação entre os diversos atores intencionados* pois, nos termos de Bélanger, *a aprendizagem se transforma numa questão de intimidade [...]*.

Apesar de não encontrar a correspondência esperada aos processos de negociação engendrados, ela nunca deixou de ocorrer e as negociações realizadas pelos professores-estudantes no contexto da formação em Física não aconteciam de forma descuidada, mas criteriosamente pensadas sob a inteligência institucional a qual estavam submetidos e re-existiam. Freire (2004, 38) diz que para fazer algo institucional contrário à ideologia dominante é preciso *medir os espaços dentro das instituições onde a gente anda*, ou seja, pensar que brechas encontramos verdadeiramente para colocar nossa indignação e pleitearmos o que desejamos.

A partir dessas negociações algumas conquistas foram realizadas outras não. Por exemplo, mudanças na carga horária, no tempo que lhes sobravam para estudo, aprofundamento e transposição dos conteúdos não sofreram mudanças. A inclusão e/ou aproveitamento da experiência e dos saberes construídos previamente pelos professores-estudantes no exercício da docência foi negociada, mas pouco contemplados pelos *atos de currículo* dos formadores. Todavia, as crenças e opções epistemológicas, pedagógicas e formativas de formandos e formadores se chocavam e não conseguia chegar a um consenso porque não havia abertura para mudanças conceituais, principalmente, do segundo grupo de sujeitos.

Importante dizer, posto que enfatizado por um professor-estudante, as negociações ainda que versassem sobre questões de ordem epistemológicas, pedagógicas, metodológicas ou formativas elas se constituíam antes de tudo em negociações políticas, pois não iriam beneficiar apenas cada um,

individualmente, mas todo o grupo e as movimentações realizadas eram sempre no sentido de contemplação do coletivo.

“[...] não é apenas uma questão de metodologia, não é apenas uma questão de conteúdo, não é apenas uma questão de forma, é uma questão de negociação política também, é uma questão de construção de valores de grupo, de valores que são importantes para o coletivo e são comuns, são valores comuns, são valores que são negociados coletivamente e são valores comuns. Quando você de alguma maneira fica sozinho, você fica fragilizado e não há como negociar, você tem que se resignar individualmente, até para não entrar em confronto com o próprio grupo”. (Entrevista/Professor-estudante)

Sob esse princípio da coletividade, os professores-estudantes ao re-existirem alcançaram êxitos também. Eles souberam instituir sua existência abrindo espaços, criando fendas onde parecia não ter saída.

*“[...] eu acho que este grupo ele teve uma influência direta em algumas ações da universidade tá. **Logo quando nós aqui chegamos as dificuldades pedagógicas que nós encontramos foram muito grandes tá. Tinha colegas que há muito tempo não sabia fazer uma conta... Então, as primeiras avaliações que nós fizemos aqui sobretudo, em Matemática, elas foram horríveis, sabe. O índice de reprovação foi elevadíssimo. E veio aquela coisa do curso: se você perder você está eliminado. Então, no curso não previa por exemplo, recuperação, estudo dirigido nada disso. Então, o cara perdeu, perdeu estava eliminado. E nós formamos um grupo... Então, no início a gente dizia: olha, perdeu, está eliminado. E a nossa participação, a participação de toda a turma ela foi bastante efetiva em cima disso porque nós conseguimos que fosse considerada a possibilidade da gente fazer estudos de recuperação e foi feito. Muitas decisões que foram tomadas não só no Departamento, mas também do IAT elas foram por interferência direta da turma. Foram eleitos representantes da turma, três ou quatro representantes e sempre que tinha qualquer atividade a gente sempre demonstrou organização, tá. Então, nós tínhamos sempre participação [...]** Então, sempre que tinha algum problema no IAT a gente ia no IAT, a gente fazia este elo de ligação IAT- Cursista –UEFS. **Então, nós sempre tivemos uma boa participação nas decisões dentro daquilo que foi possível permitir a gente colaborar e a nossa representação ela foi tida como modelo. A forma como a gente conseguia chamar os professores: olha, está difícil para gente como é que a gente vai fazer. Não está batendo a forma como você está conduzindo sua aula não está legal. A gente conseguiu muitas vezes dizer: nós também somos professores, nós também atuamos nessa área educacional. Então, nós conseguimos ser ouvidos nisso aí. Muitas resistências nós conseguimos vencer com essa participação da turma. E do ponto de vista pedagógico muita gente se superou ta, muita gente [...]**”. [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)*

Para que as negociações tivessem mais ressonâncias os professores-estudantes se organizaram representativamente e traduziam as ideias e necessidades do grupo através desse mecanismo. Eles também costumavam

realizar reuniões entre eles para discutir as problemáticas vividas no curso e consensuavam decisões a serem tomadas antes de qualquer ação perante as autoridades institucionais. Esse tipo de postura advinha muito em função de todos serem adultos, ter maturidade, ter uma formação política já construída sob os alicerces da experiência no exercício da profissão, além de entrar no curso sabendo exatamente o que queriam em termos de formação.

"[...] por serem professores e já serem adultos e já estarem no mercado de trabalho há muito mais tempo, eles têm mais maturidade, não que os estudantes não tenham, alguns têm, mas a grande maioria é... tá estudando, não sacou não sabe nem direito ainda o que vai ser, como vai ser, alguns ainda dependem de pai e de mãe, enfim...Então, eles por serem mais, eu vou colocar a palavra adulto tá, mais adultos nesse sentido, de estarem mais preparados né, pra a vida do que esses daqui. É...a postura deles eu achava mais organizada. Quando tinha que resolver uma coisa eles se reuniam mesmo, portas fechadas, a gente tá resolvendo um problema e dá licença e tal, ...do que o povo aqui. O povo aqui ficava muito na briguinta: dguidguidgui...né, então foi diferente. Eu não sei também pelo fato de ser modular e eles estarem sempre os quarenta juntos porque não tinha reprovação, né, tipo aqui. Entra uma turma, mas aí tem os que são reprovados que vão ficando pra trás. E lá não, eles, mesmo reprovados, eles caminhavam juntos. Então, isso acaba criando um vínculo afetivo entre eles até. É diferente nesse sentido. E isso não existe aqui. Na graduação é impossível".
(Entrevista/Professor-formador)

Os professores-estudantes eram capazes de dimensionar seus atos de *re-existência*; sabiam analisar a situação antes de agir ponderando os *etnométodos* mais eficazes para o enfrentamento de cada situação. Eles sabiam exatamente qual era o propósito do ato, o sentido de cada movimento deles, o significado de suas ações, os prós e contras de agir de uma determinada forma e não de outra. Não perdiam o foco, ainda que em alguns momentos fosse preciso desviar o curso das coisas, ceder, flexibilizar, perder em um instante para ganhar em um futuro próximo. Negociar, mudar as estratégias e criar aberturas às possibilidades.

Nem todas as investidas dos professores-estudantes tiveram ressonâncias sobre os *atos de currículo* dos professores-formadores, e aí tiveram alguns momentos em que foi preciso recuar, abrir mão de algum desejo ou simplesmente resignar-se ante a postura sectária de determinados formadores, principalmente aqueles cujos embates foram mais tensos.

“[...] esses momentos de resignação, foram em geral, desse tipo aí, gerados a partir de conflitos deste tipo, quer dizer, conflitos que inicialmente houve uma resistência, houve um confronto mesmo, um confronto, um desgaste de energia muito grande, e que pela simples percepção de que não ia dar em nada porque tinha algumas inconsistências nas defesas e o grupo teve que se resignar e se resignou unido, então tem momentos de resignação que são coletivos. Agora, as resignações individuais elas ocorrem pontualmente, e o professor-cursista nesse caso, ele fica muito fragilizado quando ele está em uma situação singular, quando aquela situação é com um, com dois ou com três, ele se fragiliza muito. [...] Quando você de alguma maneira fica sozinho, você fica fragilizado e não há como negociar, você tem que se resignar individualmente, até para não entrar em confronto com o próprio grupo”. (Entrevista/Professor-estudante)

O espírito de luta sempre esteve presente no grupo de professores-estudantes do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores, e isto foi potencializado ainda mais pela expressão da *re-existência*.

“Eu acho que é isso, eu acho que a gente tem que, porque a família depositou um voto de confiança na gente, acho que é o primeiro passo, acho que é a primeira, o ponto A de todo mundo né, { ou até para quebrar, a lógica né de que se formam 5, } É, que se formam 5 e vão se formar 36 se Deus quiser. Então, eu acho que é isso, a resistência em permanecer é isso, acho que pela família e pela própria estrutura do curso, acho que por mais, essa concepção nossa, que a gente está aqui resistindo, um quando o outro “F” passou aí um tempo mal e a gente... “Não, eu vou desistir”, e a gente, não, você não vai desistir nada. Então, quando um está cambaleando, o outro vai lá e bota um estepizinho pra né... “H” essa semana estava meio, há umas três semanas “H” estava meio borocochô e a gente está sempre puxando para saber o que está acontecendo. Então, está sempre um dando um empurrãozinho no outro, para resistir e chegar até o final. Então, a gente está aqui, consegue né? Aí “S” diz assim: com os rivotril da vida, com as tarjas pretas, pressões altas, mas a gente está aqui, {ai Meu Jesus}, (risos) com tudo isso a gente está aqui {está aqui}”. (Entrevista/ Professor-estudante)

A *re-existência* é, simultaneamente, forma de luta contra a subordinação e o cerceamento. É expressão das possibilidades emancipatórias da ação do ser que re-existe. É um movimento de luta por transformar processos de formação hermeticamente hierarquizantes. Numa relação entre grupos com poderes desiguais (como é o caso de formadores e formandos/professores-estudantes), a *re-existência* constitui-se em uma estratégia do ser para manter-se não subjugado.

[...] grupos de poder desigual, lutam para falar e agir com relação a conjunto de interesses complicados e, muitas vezes, divergentes. Eles revelam não só como o poder pode ser exercido em silêncio, mas também como o ato de silenciar alguém não impede necessariamente as possibilidades de expressão e re-existência [grifos nossos] (BURAS & APPLE, 2008, p.15).

Assim, a opção por silenciar-se, resignar-se dos subordinados, em determinadas situações, poderá ser considerado um *etnométodo* construído para re-existir.

Em atos de *re-existência* agir e não agir constituem-se em *etnométodos* que podem ser usados tanto por quem se encontra na condição de dominante como por quem se encontra na posição de dominado. Todavia, alerta-nos Buras & Apple (2008, p.17) *as condições opressivas não inspiram necessariamente uma rebeldia construtiva, mas podem embotar a consciência crítica e levar o oprimido a agir de modo que sejam reforçadas as estruturas de poder existentes*. Para estes estudiosos críticos, nem sempre o subalterno, o oprimido são esclarecidos e re-existent em todas as situações. Há também limitações nas formas de intervenção destes sujeitos, assim como restrições que limitam as suas ações. Isto foi algo visível nas relações entre professores-formadores e professores-estudantes no Curso de Física investigado. Nem sempre as *re-existências* dos professores-estudantes foram exitosas haja vista as circunstâncias reais, as políticas de formação instituídas e a relação de poder emanada de alguns formadores no contexto universitário que leva a indagar reflexivamente: quem tinha poder de voz e atuação nesse curso? Quem decidia no fim das contas? Que espaços foram dados para a expressão livre e democrática? Que implicações tinha a dominância discursiva e ativa sobre o processo formativo dos professores-estudantes? Que formação estava sendo oferecida sob a égide de um discurso monorreferencial dominante?

Vale dizer também que nos processos de *re-existências* os sujeitos ditos opressores podem revestir-se da capa de oprimido e tentar inverter a ordem dos fatos a fim de neutralizar a ação de *re-existência* dos oprimidos, como por exemplo, lançar a culpa por uma situação em que os dois estão implicados, em apenas um deles. É aí que as mobilizações coletivas e as ações insistentes de

re-existência ganham sentido e são mais prováveis de obter sucesso que as iniciativas individualizadas, dado o poder de força contido em uma e outra situação.

*“A gente acatou, mas também brigou. Não foi assim... **Eu acho que essa turma não chegou aqui passiva na Universidade não**”.* [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

*Nós não conseguimos resultados mais esperados, assim mais positivos com relação a isso, mas por deixar de lutar, de brigar, de maneira alguma. Então, **o tempo todo a gente estava contestando e reivindicando direitos e reivindicando coisas que pudessem melhorar o curso. Se não conseguimos foi por questões burocráticas, por questões políticas talvez, por questões né...mas, não deixamos de lutar em momento algum**”.* [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Os professores-estudantes, através do ato de *re-existência*, expressavam que, apesar das ações do poder instituído, as singularidades não podiam ser aprisionadas pelos atos de currículo. E as singularidades se juntavam em uma só voz para dizer: *É! A gente não tem cara de panaca. A gente não tem jeito de babaca. A gente quer carinho e atenção. A gente quer calor no coração. A gente quer suar, mas de prazer. A gente quer ter muita saúde. A gente quer viver a liberdade. A gente quer viver felicidade [...] A gente quer viver pleno direito. A gente quer viver todo respeito* (GONZAGUINHA, 2004).

*“O perfil da nossa turma, o que eu gostei desse grupo assim tão distinto que juntou foi isso: **não abaixar a cabeça, não é amém, tudo é negociável, a Universidade pode, a Universidade tem suas leis, mas a gente também tem nossos direitos e foi sendo chamado pra negociação, eu não sei assim, eu não posso dizer que foi a turma que mais negociou, aí teria que partir do pessoal que está na coordenação, mas que a gente procurou chegar junto mesmo, numa forma popular de falar mesmo, e assim... não é fazer nossos direitos, fazer valer nossos direitos, mas entender até que ponto a gente podia ir, a gente estar perto nisso aqui, isso aqui pode ser negociado, não, nós vamos dar razão a Universidade mesmo e ponto. Foi assim desde o começo, na verdade o tempo todo pra gente foi como uma música que, sabe aquela música, música eletrônica, que você fica trepidando, não foi uma situação assim... de tranquilidade, do começo até agora, de leveza, de falar assim “que coisa maravilhosa” mas, se você me perguntasse: “se você tivesse a oportunidade de desistir, você teria desistido? Não.**”* [grifo nosso] (Entrevista/Professor-estudante)

Ainda que sob a “trepidante sonoridade” dos atos de currículo, os professores-estudantes re-existiram à “musicalidade” insistente que retirava a harmonia necessária para se viver a formação com a leveza que esse processo reivindicava. Que a formação vivida por professores-formadores e professores-estudantes no contexto do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores possa converter-se em uma experiência fecunda para mediar processos formativos com suaves “sonoridades”, despertando então, o gosto por estar nela e por ela envolvidos.

O **terceiro e último etnométodo** identificado em meio às narrativas dos professores-estudantes seria o que denominei de **jogo do contente**. Brincadeira à parte tratava-se de algo muito sério ao se pensar formação. Em geral, o jogo do contente toma como princípio a pedagogia do fingimento em que alguém finge algo para outrem ou tenta encontrar o lado bom das coisas em meio a uma situação complicada que vive.

No caso da formação da qual vimos tratando ao longo deste trabalho é possível dizer que havia em certas circunstâncias um *jogo do contente* dos professores-estudantes frente aos saberes necessários ao aprendizado da Física posto que em meio à compressão do tempo imposto pela organização do currículo, as exigências decorrentes dos *atos de currículo* de muitos formadores e as condições objetivas e subjetivas que possuíam para internalizar a gama de conteúdos que precisavam para obter êxito nos processos avaliativos, o caminho encontrado foi partir para a memorização do exigido para que conseguisse a nota mínima desejada para não ser excluído do processo de formação. Então, se eles não podiam modificar a quantidade de conteúdos exigidos nem os *atos de currículo*, especialmente, as formas de avaliação, buscavam extrair da própria adversidade algo que lhes permitissem continuar vivendo dentro daquela situação com o mínimo de sofrimento.

Originariamente do clássico da literatura infantil Pollyana, de autoria de Eleanor H. Porter, o *jogo do contente* consiste em buscar outro ponto de vista para as coisas, as situações, ainda que difíceis, desfavoráveis ou adversas. Diz a personagem Pollyana: *o jogo é exatamente encontrar, em tudo, alguma coisa pra ficar contente, não importa o quê.* (PORTER, 1913)

A Matemática, reconhecida por todos, era o calcanhar de Aquiles da maioria dos professores-estudantes e, salvo pela capacidade de *re-existência* destes sujeitos, não se tornou sua algoz. Assim, em meio ao pouco tempo que tinham para apropriar-se do conteúdo, compreender e exercitar para se submeterem a uma prova, a opção mais prática que muitos deles encontravam era memorizar para obter êxito na verificação e seguir no curso, ainda que isso lhes custasse sair do curso sem o que havia de mais fundamental para eles que era compreender o que estava “aprendendo”, e a partir disto, transpor didaticamente para o contexto do ensino médio onde atuavam como docentes.

“[...] é uma luta que a gente tem vencido aos poucos, uma parte mecanizada mesmo porque muita coisa a gente tem que automatizar pra poder passar pelo processo [...] A Matemática que a Física exige não tem sido fácil pra gente em momento nenhum, não foi fácil no início e não tem sido fácil agora que a gente está pra concluir mesmo o curso, a gente ainda está assim por voltas com a Matemática dentro da Física que é uma Matemática assim que, a gente não teve tempo de amadurecer de concluir, por exemplo, falamos assim, “ah, mas você já viu determinado conteúdo que agora está sendo aplicado”. Só que quando a gente viu o conteúdo foi assim uma necessidade de mecanizar pra alcançar o sucesso [para aprovação] e agora a gente tem dificuldade de aplicar. Então, a gente precisa retomar tudo o que foi visto e o tempo não está a nosso favor”.
(Entrevista/Professor-estudante)

A despeito de qualquer questionamento em torno da postura ética desses professores-estudantes é preciso colocar em xeque o que o currículo e os atos de currículo impulsionavam esses sujeitos a realizar, uma vez que ameaçavam o que para eles era o mais importante: ver o projeto de formação tornar-se algo concretizado, pois este era também um projeto existencial.

“Que a gente teve que resistir... ao próprio sistema, à formatação, foi uma nova vida. Assim... a vida de todos nós deu um giro de 360° graus e a gente teve que resistir a essa nova modalidade, nova forma de vida e teve que resistir também, deixa eu ver como é que vou falar, a questão de ver o novo, de se assustar com o novo, mas não fugir estar presente. E assim... não foi porque a gente não podia fugir não, é claro que é escolha, você poderia abrir mão que você sabia que ia perder algumas coisas, mas não era questão de vida ou morte, você não era obrigado a ficar. E a gente quis ficar aqui, a gente quis aprender e quer ainda, e não buscava as facilidades não, a gente brigava mesmo assim... não, a gente quer aprender e não é facilidades, a gente não quer isso aqui de mão beijada, mas a gente quer que isso também de alguma forma esteja ao nosso alcance porque, por exemplo, eu não posso esticar o meu braço tanto, tanto, tanto, tanto. Eu tenho que conseguir o acesso, senão não adianta nada uma casa sem o telhado, não adianta eu saber o superficial se na base não houve nenhuma construção e a visão é justamente essa. Eu preciso resistir porque eu preciso melhorar lá”.
(Entrevista/Professor-estudante)

Nesse *jogo do contente*, o mais importante não era quem ganhava ou perdia, mas o zelo pelo ser da formação, que precisava manter-se existente no processo e o sentido do que estava sendo aprendido. E para garantir minimamente isso, os professores-estudantes muitas vezes tiveram que camuflar as suas jogadas dizendo-se do lado de seus oponentes, ou seja, eles tiveram, em determinados momentos, que fazer o que Freire (1987, p.32) chama de *aderência ao opressor*. Aparentemente eu me coloco favorável ao agir do opressor para assegurar a minha permanência no curso sem, contudo admirá-lo ou querer imitá-lo. Eu assumo um comportamento, uma atitude ou reação esperada pelo professor-formador, mas nas bordas do processo eu assumo o que de fato sou, penso e defendo que é bem diferente do que apresento.

Em outra versão, o *jogo do contente* consistia em algo do tipo: você ensina ao seu modo eu finjo que aprendo como você deseja para seguir existindo no processo de formação ou você ensina desse jeito e o meu jeito de mostrar que “aprendi” é memorizando e reproduzindo como esperam de mim. Se chamam esse processo de aprendizagem é este que vou me esforçar por apresentar. Posteriormente, eu descarto o que considero que não tem relevância para a minha formação ou adapto ao que necessito e sigo minha itinerância formativa.

Tal situação pode ao mesmo tempo gerar processos de ordem formativa como deformativa à medida que o aspecto principal não está sendo garantido que são as aprendizagens que o sujeito poderia estar construindo a partir da relação com os seus pares, com os formadores, o conhecimento, o entorno/contexto, consigo mesmo e com o próprio ato de formar-se. Sem falar nas implicações em torno da *responsabilidade ética com a formação qualificada* (MACEDO, 2010,p.127) o que passa também pela transparência dos processos concernentes à esta.

“Quando eu cheguei aqui no vestibular, eu pensei opa! Agora eu vou aprender tudo direitinho pra ensinar meus alunos, aí no vestibular a parte de português estava ótima quando foi a parte de Física não sabia nada, eu comigo pensei assim: “rapaz, se eu soubesse isso aqui, eu não vinha para pra universidade, eu ensinava meus alunos muito bem”, isso no vestibular, aí começamos o estudo né primeiro lugar a parte de matemática do jeito que eles deram foi uma revisão tínhamos que saber tudo de matemática do 1º ao 3º ano, tudo, a gente sabia pouco porque a gente no público é muito fraco, começamos esta dificuldade no

desespero. Depois entrou Física o professor não tinha tempo nem de tirar dúvida porque a quantidade de conteúdo era tão grande que a gente mal copiava, quando dava tempo, porque quem copia rápido consegue, quem não copia “zum, zum” apaga o quadro devido a enormidade de conteúdos, entrei, entrei em desespero, quero desistir, quero desistir, vai empurrando, empurrando, com zero, recuperações e finais e hoje a gente está engasgado ainda. Depois a gente foi entendendo, se adaptando, foi pagando banca como até hoje a gente paga, veio as monitorias, professores mais compreensivos, estamos indo, estamos indo, mas lá na escola, no meu caso por exemplo para eu conseguir chegar assim, ensinar direitinho, aqueles conteúdos todos do livro do ensino médio, eu não consigo ainda porque eu não tenho tempo pra estudar aquilo ali e eu não aprendi aqui, eu aprendi o conceito. Aprendi os conceitos, mas aquelas formulas ali, aqueles problemas eu não aprendi tem coisas mais avançadas aqui, então eu estou atrasada lá e eu não tenho tempo para estudar lá, porque toda semana que a gente vem pra aqui é prova, essa semana a gente tem, uma única semana, Sérgio estava comentando temos prova de Física II, final de Física I, aulas de Física III, aulas de Física IV, trabalho de Astronomia para entregar, trabalho de Física IV para sexta-feira”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

“[...] onde a senhora me prova que essa situação que foi citada ai de atividades que nós vamos fazer ter nessa semana, que temos uma prova amanhã, para receber o resultado de outra, para fazer depois de amanhã e que temos a outra avaliação no mesmo dia também depois de amanhã, eu não sei onde foi que acharam alguma coisa disso ser aprendizagem? [...]” [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante).

Interessante destacar que os professores-estudantes entravam no jogo não por uma escolha ou opção política, mas por força dos *atos de currículo* que os levava a criar *etnométodos* para re-existir, literalmente resistir para manter-se no Curso. Se por um lado os professores-estudantes criavam seus *etnométodos* para re-existirem aos *atos de currículo*, os professores-formadores também criavam os seus, seja para viabilizar a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos pelos professores-estudantes, seja para fazer valer seus objetivos didático-pedagógicos no movimento de formação desses sujeitos. Observemos, pois o que nos disse um professor-formador quando perguntado sobre possíveis situações de conflito no processo ensino-aprendizagem e outro ao tratar da relação saber-poder entre formadores e formandos. Nas duas narrativas vemos o *etnométodo* que cada um acabou produzindo para re-existir no movimento próprio da formação.

“Eu acabei de dizer que não. Talvez até pela forma que eu ...eu tenho um defeito, eu sou um pseudoditador. Eu faço eles acreditarem que eu vou fazer aquilo que eles querem e eles estão fazendo o que eu to querendo, entendeu. Então, eu sou pseudoditador nesse aspecto. Porque eles não percebem. [porque você não usa do autoritarismo]. Mas, eu jogo... Eu jogo com a turma de tal forma que eu

conduzo eles numa dada direção e é lá que eles chegam. Então, eu nunca enfrentei confrontos como eu acabei de dizer, embates o que já aconteceu no curso aqui". (Entrevista/Professor-formador)

"Ela foi estabelecida por alguns professores. Isso ficou bem claro. Foi estabelecida um pouco por mim não só na qualidade de professor-formador, mas como de professor-coordenador e eu tinha que fazer isso no início até porque eu tinha que conquistar o respeito deles. Existe duas formas de você ganhar respeito: pela força ou aquele que você vai conquistando ao longo do tempo. No início eu tive que usar vamos dizer esse poder porque eu me vi pela primeira vez diante de uma turma que a idade média era muito acima da minha, mas em pouco tempo eu percebi que com aquele perfil de estudante, isso não ia durar muito tempo. Funcionou no início porque eles estavam muito verdes não é, assustados não é, aí enquanto eles estavam assustados eu aproveitei para controlar a turma, depois eu tive que ir até eles conversar no nível que eles estavam. No nível que eu me refiro é: aluna, mãe de família, tem que cuidar de três filhos, cuidar do marido, faz tudo em casa, então eu tive que conversar com uma pessoa que eu sabia que passava por todos esses tipos de problemas; o outro era o tradicional pai, machista, que era o outro lado, no caso dos homens, que tinha uma formação muito tradicional, do interior, então, isso me ajudou, eu tive que também lidar com esse tipo, a conversa que eu tinha que fazer com eles era no nível deles, que não foi difícil também pra mim porque eu nasci no interior, fui criado em fazenda eu sei exatamente como lidar com essas pessoas, eu sei como elas pensam e outros era a formação religiosa, eu tive que recorrer...aí eu tinha que ser meio que espiritualista, tinha será que se Deus deu essa inteligência para o homem não é para nós usarmos, etc? Então, eu tinha que... pra cada indivíduo era um universo completamente diferente que eu tinha que mudar o discurso pra poder conversar com eles, pra mostrar que eles tinham condições de acompanhar o curso, pra mostrar que eles tinham que obedecer certas regras, e aí era muito fácil quando eu colocava: na sua casa vocês deixam os filhos de vocês fazerem o que querem? Aí eles percebiam claramente que as regras têm que existir não pra.... desde que elas sejam colocadas de forma racional, elas existem não para oprimir, mas para controlar e pra direcionar. E aí isso se estabeleceu. Depois que eu passei por essa fase de autoritarismo extremo, extremo aspas, aí eu fui conversar com cada um na minha sala e aí eu conquistei o respeito deles dessa forma. [...] Então, essa relação de poder, no meu caso como coordenador e professor eu tive que gerenciar, administrar e tive que administrar de alguns professores de alguns professores e particularmente um eu tive que tomar cuidado. Mas, aí a turma também se adaptou se adaptou também porque eles viram que o professor estava fazendo um esforço grande para melhorar, mas repito, eles só se adaptaram a esse professor mais rígido porque o próprio professor também cedeu e eles perceberam que o professor, ou seja, para aquele professor em particular ceder estava sendo muito difícil não era porque o professor quisesse massacrá-los, não era porque o professor tivesse algo contra eles, era do próprio professor, era inerente à natureza daquele professor, claro, associada a uma formação bem tradicional. Então, pra ele também estava sendo difícil". (Entrevista/Professor-Formador/Coordenador do Curso)

Questionados sobre quais mecanismos eles utilizavam para re-existir aos atos de currículo no contexto do curso, alguns professores-estudantes externaram que fingiam que estava tudo bem e se desdobrava em adquirir a média, ou seja, se para sobreviver no Curso eu preciso me adaptar à dinâmica deste, então farei ainda que isso venha a ter implicações negativas sobre a minha formação posto que ao decorar, ao memorizar apenas com a finalidade

de obter a média mínima necessária para aprovação eu perco em termos de aprendizagem e consolidação dos conteúdos que podem ser importantes lá no exercício da docência em sala de aula. O momento de garantir essa aprendizagem seria no transcurso da formação e não posteriormente como alguns se debatiam usando de estratégias que a princípio pareciam ajudar a obter o que já havia sido perdido.

*“[...] nesse processo de ensino-aprendizagem ao longo desses anos eu tenho aprendido que existe um momento de acomodação quando você se depara com coisas novas e até então isso, a forma como eu estou colocando isso me ajuda entender o porquê da gente não ter conseguido esse aprendizado como realmente eu queria. O que me frustra também é o fato dos próprios professores da Universidade, alguns deles né, não ter esse conhecimento, talvez se tivessem esse conhecimento provavelmente a sua metodologia teria sido diferente e aí, conseqüentemente, um universo maior teria dado melhores resultados. Por isso que hoje você chega e vê essa insatisfação por parte de uma grande maioria de nosso grupo. Então, eu também estou incluído nessa justamente por conta desse processo e até entendo. Então, por conta disso eu vou estar colhendo aquilo que eles passaram da mesma forma pra mim. Outra coisa aqui é a questão do lamento. **Lamento por realmente eu não ter, não estar terminando meu curso como eu almejava desde o princípio e tentar assimilar tudo o que me passaram. Realmente ainda fico me questionando poxa, como é que eu vou fazer para supera tudo aquilo que me passaram novamente. Então, uma das minhas posturas é ficar xerocando apostila daqui xerocando apostila dali pra num momento oportuno eu tentar rever tudo isso e buscar aquilo que eu não consegui completar para que a minha satisfação chegasse próximo do ideal. E por outro lado, vai com certeza vai amenizar um pouquinho essa questão de você, dessa frustração, dessa angústia de você não ter aprendido o que foi planejado pelo curso**”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)*

Os professores-estudantes re-existiam à forma com que tinham que apreender os conteúdos da Física, pois o caminho majoritariamente lhes apresentado era o da memorização e reprodução, exatamente o que eles buscavam superar em face das práticas vividas em suas salas de aula que pouco ultrapassava isso. Eles sentiam então, necessidade de apropriarem-se de outros modos de ensinar e aprender para levar ao espaço da escola em que atuavam. Entretanto, frustraram-se ao deparar-se com uma prática de ensino tão conservadora quanto a que eles estavam buscando romper.

“O que não me satisfaz é ter que memorizar fórmulas e equações extensas em tempo hábil para as provas. Temos que escrever uma grande quantidade de equações repetidas vezes para fazer o melhor na prova”. (Questionário/Professor-estudante)

Em face dos *atos de currículo*, especificamente, do tipo de avaliação que era adotado por muitos formadores, aos professores-estudantes não era dada outra opção a não ser decorar o que era exigido nas provas reproduzindo mecanicamente o que fora transmitido sem nenhuma garantia de aprendizagem. Ainda que eles quisessem trilhar outros caminhos de acesso ao conhecimento eram reconduzidos à vereda da memorização/reprodução posto ser esta a única via apresentada como possível para acesso ao saber da Física.

“[...] fui atrás do currículo do professor que tinha a melhor formação, dos professores que tinham as melhores notas, dos professores que tinham melhor desempenho em produção científica, isso eu fui bem objetivo. Por outro lado caíram nas minhas mãos professores muito rígidos até pros padrões da Universidade e aí inevitavelmente cobrou horrores dos alunos. E aí os alunos vieram reclamar porque estavam se sentindo meio que...estavam aterrorizados com o nível de exigência e a velocidade com que tinham que aprender. Isso eu também estava consciente embora eu nunca tivesse admitido isso pra eles pra eles não se sentirem, não ficarem motivados a fazer uma rebelião e... só que por outro lado eu também não achava interessante tirar esses professores porque eu sabia que eles tinham muito pra dar eles não sabiam como dar porque eles sempre foram professores universitários. Bem, esse foi um problema que ocorreu durante quase todo o curso, os alunos pedindo pra retirar determinado professor, mas eu sabia que as... e eles me falavam que o principal motivo para tirar o professor era que o professor estava sendo exigente quando na verdade era isso que eu mais queria que ele fosse: exigente. E aí eu tive que conversar com o professor pra ele se adequar, o problema é que para muitos essa palavra adequação era baixar o nível na opinião dele e eu tive que dizer algumas vezes, de forma bem direta, que se ele não se adequasse ele se sentisse à vontade pra sair do curso que eu contrataria outro. Ou seja, isso foi uma forma indireta de dizer ou você se adequa ou eu vou ter que tirar. Bem, eles se adequaram não como a gente esperava, mas houve adequações. Eu acho que eles aprenderam muito com a turma, embora eles jamais admitam. É...então as dificuldades, as queixas dos estudantes basicamente foram essas: exigência de professor, o excesso de formalidade do professor com os estudantes porque eles eram muito exigidos, eles tinham aula de manhã, de tarde e de noite e sábado até mais ou menos duas horas da tarde, então eles queriam, era...eles queriam também um professor que desse um pouco de... que parassem um pouco, conversasse com eles etc e alguns professores não tinham esse perfil. A reclamação maior foi essa. O medo de associado ao medo de fracassar, o fato deles terem só uma semana e... a maioria não tinha tempo pra estudar quando voltavam pras escolas, pras suas cidades, principalmente as mulheres, que tinham praticamente três turnos de trabalho, aqui, na escola e a família que dependia exclusivamente delas, então elas foram as maiores vencedoras. Infelizmente, eu tive que dizer não posso fazer nada, a realidade é essa, a vida é dura, eu não vou fazer milagres ou vocês se adequem ou vocês vão perder. E o máximo que eu poderia fazer era dar conselhos, e tentar diminuir as brigas, os dissabores que aconteceu, mas a principal reclamação dos estudantes foi de fato a dificuldade de acompanhar o curso”. [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

A resposta que constantemente obtinham da Coordenação do Curso ou de alguns professores-formadores é que tinha que ser assim mesmo porque não havia outro jeito de ensinar a Física que eles precisavam aprender, o que traduz uma verdade veiculada pelo currículo desse curso excluindo, portanto, o lugar dos sujeitos e suas intencionalidades na composição desse artefato socioeducacional feito exatamente para forjar formações, realidades, perfis de homens e sociedade desejáveis por determinados grupos dominantes.

[...] as verdades que o conhecimento curricular veicula aparecem como uma construção lógica, com ares, às vezes, de verdades implacáveis. Como tal não tinha outra saída, teria que ser assim mesmo! Esse tom de implacabilidade porta um grande mal, a ideia de que teria um destino determinado para o conhecimento, ou seria assim ou então não aconteceria. Omitem-se, nessa crença, as condições fundantes do conhecimento: as intenções humanas, as existências, as culturas, o exercício de poder que o conhecimento sempre veiculou. (MACEDO, 2011, p.29)

Todavia, caminhos outros eram e são possíveis no ensino da Física. O que falta é uma mudança de postura do formador em relação ao saber que veicula; buscar dispositivos de aprendizagem que simplifiquem os conteúdos mais complexos tornando-os acessíveis ao aprendiz.

*“[...] no sentido da formação que eu trabalhei nesse curso de formação de professores, né. Ali naquela turma que no final ficaram 40, depois 38, entrou 50, eu não estava na época que entrou. Eu já peguei o curso andando, então, entre aspas eles já tinham apanhado um pouco, né das outras disciplinas. Eu entrei dando, o professor Nazareno era o coordenador na época, e ele pediu que eu enfatizasse a trigonometria porque ele estava sentido que os alunos tinham dificuldade com conceitos ligados à trigonometria e que eu fizesse isso na área de Astronomia. E aí eu fiz. Então, aquela turma que se formou e não foi formada outra, não teve gente suficiente pra formar uma turma. **Tinham pessoas ali que nunca sequer tinham colocado o pé numa Universidade, tinham feito magistério, não depreciando, mas assim, não tinham uma vivência da busca pelo conhecimento e de tudo o que é uma Universidade, né. Então, a forma como a gente ofereceu o curso de ser modular e eles em bloco virem aqui uma vez por mês e ficarem a semana toda, isso é... facilitou no sentido de que eles viviam a Universidade por mais isolados que o grupo....que eles se sentissem como um grupo eles viviam a Universidade. Então, muitos... até inclusive no fechamento do curso, eles comentaram a respeito que eles mudaram assim... da água pro vinho, né. O contato, não só com os colegas, mas com a instituição, com os professores mudou a forma deles na sala de aula. Essa é a busca, né. Quando se busca a formação de professor, capacitação, o que quer que seja, você procura que a atitude dele, a... o como ele vai trabalhar os assuntos em sala de aula é que seja mudado, né. E aí se ele não muda nada muda. Então, nesse grupo todo tinha gente que nunca tinha pisado na Universidade, tinha gente que já tinha curso de***

graduação, então era... sabe, uma mistura muito boa em sala de aula e a gente como professor tinha que ter a sensibilidade de sacar. Aquele ali não está entendendo, mas não é porque ele não quer, é porque ele não tem condição de entender, não tem a bagagem, a base necessária. E o curso de Física, todo mundo sabe, não é essas flores. Então, necessita muito da carga matemática, principalmente, então, a maioria das pessoas dizem não gostar de Física e quando você vai olhar mesmo a fundo não é a Física que eles não gostam é da Matemática por trás. Infelizmente os matemáticos não gostam, mas a Matemática é uma ferramenta na Física. Então, se você não tem como compreender o mínimo do básico dos conceitos matemáticos você dificilmente vai progredir na Física. Você pode entender a parte conceitual. Então, muitos da turma sentiam dificuldade na Matemática. Tanto que quando eu tive contato com eles pela primeira vez dei a parte da trigonometria só que daí trigonometria ligada a Astronomia. Então, eu fiz todo um né, um... já sabia que eles estavam com dificuldade, então eu fiz todo um processo de cativar de alguma forma esses estudantes. E na especialização, voltando um pouco porque também é formação de professores. A dificuldade... eu falava da trigonometria esférica no caso, ligada ao céu. E na especialização também foi uma glória as meninas da Geografia, duas delas, uma inclusive já perto de se aposentar, quando elas conseguiram elas tinham...faziam cruzeiros assim contra a Matemática: ah, Matemática e tal. Ah, ela: não achava que o curso fosse assim. Ah, vocês pensaram que fosse o que? Que fosse tudo maravilha, tem conta por trás também. Aí quando elas se viram fazendo as contas, conseguindo entender um triângulo esférico, aplicando seno, cosseno e tal foi a glória. Até hoje elas mandam... nossa eu consigo...E uma delas, inclusive de Geografia disse que... é... porque essa parte de trigonometria esférica no curso de Matemática normal não se vê é mais quem trabalha mesmo com Astronomia clássica, né. E aí uma delas, a que tava pra se aposentar quase, ela disse que teve uma dúvida lá no exercício que ela estava fazendo e ela foi perguntar pro professor de Matemática que pra ela era o da escola e ele não soube responder. E ela sabia o que ela estava perguntando e ele sequer sabia o que ela estava perguntando. Aí ela se sentiu o máximo né. Eu sou...eu sei mais do que o professor de Matemática. Então nesse sentido eu acho que a formação do professor é..., quando você trabalha com o profissional que já está em sala de aula e aí já... ele se sente valorizado. **Então, nosso papel é isso. É tentar comunicar o que a ciência faz de uma forma atraente, pelo menos é o que eu tento fazer, eu não sei se meus outros colegas tentam fazer isso, mas eu faço isso inclusive na graduação. Tento apresentar de uma forma confortável pra que não haja aquele, né...aquela barreira que aí sim impede você progredir no conhecimento.** [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

“[...] você trabalhar com um aluno que já chega cansado e que ao decorrer do curso, ao decorrer da semana vai ficar mais cansado ainda. Mas, pra resolver um pouco isso sempre procurei trabalhar os conteúdos das disciplinas sempre com um...um trabalho um pouco intuitivo e até buscar a estrutura formal da própria disciplina não é, a questão formal, conceitual mas de modo a conseguir atrair os alunos pra que eles se interessem. Dentro desse processo dá pra vencer as barreiras, tanto as barreiras do cansaço como às vezes a barreira deles acharem que aquilo está muito complicado. Então, **de uma certa forma eu procuro transformar o conteúdo de uma maneira mais simples em vez de estar matematizando demais.** Às vezes você carrega tanto na Matemática que o indivíduo olha ali e ele não consegue compreender ele cria uma certa resistência. Então eu sempre procuro trabalhar a parte de Matemática, mas também trabalhara a parte intuitiva. [o que seria essa parte intuitiva?] **É fazer com que eles percebam que muito daquilo que a gente está discutindo que eles acham complicado é... ou eles já veem no dia ou eles até trabalham em sala de aula de forma mais simples. Então, é fazer com que aquilo que está sendo discutido de certa forma vai contribuir pro trabalho deles.** É na verdade tenho essa facilidade porque como eu trabalhei uma boa parte das disciplinas de instrumentação do ensino e a parte de laboratório então isso ficava mais fácil, mas também peguei disciplinas mais matemáticas do curso e também consegui

trabalhar isso, dessa maneira conseguiu vencer essas dificuldades. Agora, eles chegam com muitas dificuldades, mas é ter um pouco de paciência.“(Entrevista/Professor-formador)

Do mesmo modo que os professores-estudantes criaram seus *etnométodos* para re-existirem aos atos de currículo, alguns professores-formadores criaram também seus *etnométodos* para lidar com as dificuldades apresentadas por eles, sem transformar isto em um obstáculo epistemológico ou um meio de conflito e tensões entre quem “ensina” e quem “aprende”. Uma forma de *re-existência* formativa diríamos posto que o formador também fosse construindo saberes, experiências *na e a partir* da interação e convivência com os professores-estudantes. O professor-formador, portanto, foi (re)criando o ser formador nas interexperiências vividas na formação.

“É...não vou nem separar o meu papel nesse curso em si , mas assim, como professora. Acho, como eu falei agora pouco eu tento... até eu sou um pouco criticada por isso porque parece que eu é... diminuo um pouco a importância das coisas quando eu estou dando aula, não é isso. É que as pessoas, na grande maioria e isso tá cada vez pior, a gente sente que os estudantes que chegam à Universidade a base que eles trazem , na média, né, cada vez menos coisas eles aprendem na escola. Não é que eles aprendem pior, cada vez eles estão aprendendo menos. Então, eles chegam aqui com cada vez mais deficiência. E aí o que é que acontece? Se você não cativar esses estudante na sala de aula, ele vai desistir. Então, principalmente o curso de Física é um curso árido. Então, se você não o faz ficar de uma forma maleável, pelo menos no início, é desistência na certa, certa. Já não estão entrando, né. Você sabe que no vestibular agora de 40 vagas não conseguiram fechar as 40 vagas. Então, a procura está baixa. Porque assim como eu falei na reunião de Colegiado. É... só o curso de Física aconteceu isso, por quê? Por que a procura foi baixa. Por que nos outros cursos também teve um monte de reprovado, vários não conseguiram entrar por conta da redação e os outros cursos também, acredito eu. Mas, como a procura foi pouco então ficou sem estudante. Quer dizer, os que passam já passam naquelas condições que a gente bem sabe, imagine os que não passam como não estão. E aí vai procurar Física porque a concorrência é menor. Acha que vai tirar o curso né..com..numa boa. E chega na hora “H” se vê num meio de um monte de fórmulas entra no desespero e desiste. Então, eu, eu, por exemplo, acho, no caso da Física, o curso de Física I que é a primeira disciplina que se vê ligada mais ao conceito da Física. É um curso básico. Se você não souber cativar o estudante ali, dali pra frente ele vai levar uma impressão do curso e das disciplinas que vierem, ruim a depender de como você vai trabalhar isso. Então, é uma crítica que eu faço. Infelizmente eu tenho colegas aqui que dão a disciplina de Física I da pior forma que você possa imaginar. E o resultado a gente vê, sabe. Lá na frente, eu pego o pessoal já que está no quinto, sexto semestre, sétimo. Lá na frente você vê. Os que resistem e vão levando a frente são poucos. A maioria, não sou capaz, sabe, vem aquele negócio, não sou capaz, não nasci pra isso e não é assim. Então, eu chego a escutar: Pó, mas você não tem cara de física. Quer dizer, agora físico tem cara? Então, eu tenho cara de quê? Dona de casa é isso? Então, eu brinco né com o povo. Não é questão de ter cara ou não ter cara de ter jeito ou não ter jeito. Eu acho que o conhecimento qualquer um pode adquirir em qualquer fase da vida. Basta saber como você chegar, né. De pouquinho em pouquinho, não vai.... Claro, eu não vou chegar numa turma, suponha de terceira idade,

suponha que eu esteja dando curso de Astronomia pra terceira idade, eu não vou chegar fazendo uma fórmula no quadro. Vão olhar pra minha cara e falar: maluca! Porque eles já têm uma vivência, já tão... já são avós, não tem mais responsabilidade com filho nem nada. Não estão nem aí pro que eu to fazendo pro quadro. Agora, se eu chego já estimulando, vamos observar o céu o que é que a gente vê e tal e depois de um caminhar grande eu começo a colocar alguns conceitos matemáticos que é o que assusta é diferente. Mas, enfim...”
(Entrevista/professor-formador)

Noto através das narrativas destes professores-formadores, que alguns deles tinham a preocupação em fazer com que o processo de aprendizagem dos conteúdos da Física fosse de fato algo formativo, em que esses professores-estudantes pudessem afirmar categoricamente que haviam compreendido o que estava sendo trabalhado e que conseguissem atribuir um sentido a tudo isso, mas, a tônica da formação em Física dentro do Programa de Formação para Professores ao que expressam as narrativas dos professores-estudantes não era essa, mas sim a da primazia pela mecanização do saber.

“Ter que decorar longas listas de exercícios de uma Matemática pesada e que deixa muito a desejar no aprendizado do conceito da Física que deveríamos aprender. O pior disto tudo era ter que ser colocado à “prova” na hora das “ditas avaliações”. (Questionário/Professor-estudante)

“A quantidade de conteúdos que tenho que assimilar em curto espaço de tempo. Como é impossível assimilar tudo vou priorizando o que é mais urgente e sempre tenho atividades atrasadas”. (Questionário/Professor-estudante)

“Sempre odiei ter que decorar um conteúdo enorme para fazer uma prova. Aqui dizem que não se pode fazer nada. É assim que tem que ser e pronto!”
(Questionário/Professor-estudante)

Vale lembrar que *a aprendizagem é um dos fatores fundantes da formação, mas a formação não se reduz a esse processo* (MACEDO, 2010, p.116). Garantir um arcabouço de saberes específicos é importantíssimo à formação de um bom profissional, mas se este não consegue compreender o que está sendo ensinado, se não consegue transpor para o universo sociocultural e pedagógico em que vai exercer a profissão e não internaliza esses saberes a ponto de conseguir mobilizá-los em alguma situação teórico-prática que necessite, então pouco adiantou todo o esforço intelectual no sentido de transmitir esses saberes. Por isso, as narrativas dos formadores

supracitadas revelam que o caminho da construção partilhada, do trabalho de parceria e troca entre formador e formandos mediados pelo conhecimento é muito mais formativo que o imperativo de um rol de saberes que em quase nada foi entendido.

A formação deve, pois puxar a aprendizagem para uma dimensão que não se reduza ao mnemônico, ao perceptivo ou ao cognitivo, aos caprichos dos desejos de muitos de nós formadores (MACEDO, 2010).

Na dinâmica do ensinar-aprender, portanto, os professores-estudantes aspiravam por aprendizagens formativas em que de fato pudessem expressar que estavam compreendendo o conteúdo ensinado e eram capazes de operar com este. Mas, por não conseguirem alcançar essa aprendizagem optavam por fazer o *jogo do conteúdo* extraindo das situações adversas uma saída para a solução de suas dificuldades.

“O curso apesar de se dá de uma maneira tão sofrida para nós não deixou de ter contribuído significativamente”. (Questionário/Professor-estudante).

Assim, em meio a um processo de formação que parecia preocupar-se mais com quanto de conhecimento eles precisavam armazenar, eles ainda conseguiam reconhecer o valor do Curso e, por conseguinte, da formação pelo fato de que para muitos essa se constituía em uma oportunidade ímpar para realizar projetos de vida pessoal e profissional.

*“Pra muitos cursistas desse grupo, talvez até pra maioria dos cursistas desse grupo, este curso talvez seja, ele é visto talvez, como a única alternativa de melhorar de vida, de tornar-se um sujeito mais inserido na sociedade, de tornar-se... de ganhar notabilidade local, de ganhar notabilidade pessoal, uma satisfação pessoal e mesmo, uma grande ambição. Quem tem uma grande ambição não vai abrir mão dela, a não ser que a vida e o destino lhe arrebate, mas ele não vai abrir mão justamente por ser essa a maior ambição. Então, por esta razão muitos ainda estão e por esta mesma razão muitos foram cortados, não saíram como tantos outros saíram. Inicialmente uns saíram por deslumbrar que esta não era uma grande ambição, que esta não era a grande ambição, que era um valor, mas que digamos assim, atrapalhava mais do que ajudava e saíram outros morreram lutando e morreram literalmente... Isso não estava combinado não... [o entrevistado chora] *(não, mas acontece, faz parte) bom, deixa-eu voltar aqui. Bom, então, mas eu dizia assim que alguns realmente morreram lutando, por este objetivo como se fosse uma grande, como está num hall da grande conquista pra sua vida, outros que, por exemplo, no meu caso, é o tipo da coisa, eu já vim até aqui eu não vou abandonar mais não, o mais racional seria que eu abandonasse, mas já que eu não abandonei, agora só que isso*

ao final do curso com tantas idas e vindas, ao final do curso com tantos percalços, essa turma já está absolutamente saturada, então, aí falando um pouco na primeira pessoa, eu fiz um projeto que na minha vida era possível suportar três anos de aula, ainda que fosse nesse regime que eu não sabia que era assim, vim saber quando eu já estava aqui, mas era possível suportar três anos e mais um semestre aí de monografia e estágio, como estava sendo previsto ou alguma coisa assim, só que com os atrasos e aí entra as questões da gestão mesmo do programa, a questão local, a questão do governo, a questão do programa ser do IAT e a parte logística, com todos estes percalços a gente vai pra quatro anos e meio, quer dizer, é um ano a mais, e um ano a mais pra quem estava imaginando três não é...quer dizer, quatro anos, enfim... a gente vai pra quatro anos e meio na verdade, pra quem previu três anos e ficar um ano e meio a mais é uma vida, um ano e meio a mais você faz muitos cursos, você muda o rumo da sua vida em um ano e meio. Então, essa turma está no limite e vamos dizer assim, nesta reta final os objetivos estão vamos dizer assim muito próximos mas ao mesmo tempo estão por um fio e isso gera talvez o maior momento de estresse do curso. No momento inicial do curso o estresse foi muito grande, mas era o momento inicial, você não jogou uma parte da sua vida fora, você não se sente enganado, você não se sente totalmente desmotivado você tem ainda alguma motivação, embora o choque de perspectivas, o choque de perspectivas no início do curso foi muito forte, mas hoje quando você tem essa situação de que está a um passo de concluir o curso de concluir um objetivo, seja ele considerado muito grande ou o menor, quando você está a um passo de construir e você está também no momento mais arriscado do curso, isso gera um estresse, desmotiva é um baque profundo na autoestima desses professores, e ao mesmo tempo, essa angústia imobiliza as reações. Então, é um momento assim, este momento que chegou do curso... é o que eu coloquei naquele email, quer dizer um curso que poderia ter um final brilhante, ele está tendo um final sombrio, um final triste, um final desgastante, um final conflituoso, quer dizer menos conflituoso até que no início por conta de uma resignação, de se bater na mesma tecla e não se obter respostas, é um... é um vamos dizer assim, um crepúsculo dramático". (Grupo focal/Professor-estudante)

Na dramaticidade da formação vivida que narram esses atores/atrizes sociais somente me resta dizer que, se não foi possível produzir "textos curriculares" verdadeiros entre formadores e formandos, que ao menos ficou a reflexão do jeito de ser Pollyana no descontentamento do jogo jogado por esses sujeitos. No *jogo do contente*, a *re-existência*. Na *re-existência*, o aprendizado sobre formação.

CAPÍTULO 4 “OS SALTIMBANCOS INVADEM A ACADEMIA.” RE-EXISTÊNCIAS E RESSONÂNCIAS “ALERQUÍNICAS” SOBRE OS ATOS DE CURRÍCULO.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

Paulo Freire

A academia durante muito tempo foi tida como a *casa do intelecto* (TEIXEIRA,1964), um misto de claustro sagrado cuja missão era a *guarda e a transmissão do saber como condição para a ordem e a civilização. Eminentemente seletiva, orgulhava-se de poucos alunos e da alta qualidade dos seus intelectuais e eruditos.* (TEIXEIRA, 1964, p.27). Assim era vista a universidade pela sociedade da época em que escreve o autor. Um lugar reservado para poucos doutos e pesquisadores de excelência. E hoje, será que mudou muito?

Não se deve esquecer que a universidade nasce para instruir a elite, os burgueses por assim dizer. É ainda sob essa representação de universidade, já reconstruída em face das mudanças histórico-sociais, que forjo a ideia dos “saltimbancos invadem a academia”, expressão a qual tomo de empréstimo da narrativa de um professor-estudante ao referir-se às possíveis mudanças provocadas pelas *re-existências* sobre os *atos de currículo* no contexto da formação em Física. Acostumada com um perfil de estudante, a universidade aqui representada pelos professores-formadores da área de Física, assustou-se com a chegada dos professores-estudantes, com os saberes que traziam ou não traziam, a marcante diversidade de sujeitos e com toda sua complexa forma de ser e existir. Eram os “saltimbancos”(professores-estudantes) que adentravam a “catedral gótica”(a Universidade) de que nos fala o professor-estudante em sua singular interpretação sobre como a instituição viu e tratou essas existências que chegaram trazendo a vida com todos os fios que tecem a sua trama, e mexendo na urdidura do tecido que já estava entrelaçado, descosturando-o e imprimindo novas figurações.

“O Departamento ele tem uma cultura e você mudar a cultura é mexer aí...esse pessoal que vive pensando sobre essa área de cultura e etnologia não sei quê. Você mudar a cultura é um dispêndio de energia muito grande. É um processo histórico muito lento realmente, mas na época que a gente discutia isso até na época que eu estava mais otimista em relação a isso, é...quando a gente estava participando da Semana de Física tinham vários eventos e seminários e a gente coalhou o laboratório de Física com experimentos fora dos laboratórios, quer dizer a gente trouxe experimentos com,com, como é que diz assim, com, com, frascos de Q-boa, garrafa pet,não sei que, não sei que, com ovo cozido, entendeu. Então, quer dizer, de alguma forma, de alguma forma, ainda que o Instituto de Física ele permaneça na sua rigidez cadavérica não é, a gente influenciou pessoas. Então, influenciar pessoas é um passo muito importante e outra coisa também, a gente influenciou pessoas fora do Departamento de Física não é. Então, por exemplo, a presença desses saltimbancos que invadiram a academia, que como é que chamam essa, essa é uma palavra que ta me fugindo, quando você vai violentar um templo, tem um nome né, esses sacrílegos, não, tem um nome, não é outra coisa, tipo os caras que saqueiam o túmulo do faraó que os ingleses iam pro Egito fazer, esse negócio aí. Então, esse pessoal, esses hereges invadiram nosso templo né, esse bando de maltrapilhos e tal. Então, esse impacto, esse impacto ele não pode simplesmente ser jogado fora. O Instituto de Física ele não mudou nas suas concepções basilares, mas pessoas tiveram contato com isso, entendeu. Então, por exemplo, se a gente pudesse fazer um paralelo, eu adoro assistir aqueles filmes da Idade Média de cavaleiros e tal. Então, você via numa catedral gótica, medieval, aquela grandiosidade, ficavam os nobres sentados na frente perto dos sacerdotes exibindo anéis e roupas caras e olhando a roupa do outro, olhando, discutindo a coisa que estava acontecendo em outra família e os paupérrimos, os miseráveis ficavam lá no fundo ajoelhados com as mãos cruzadas na maior fé e submissão. Então, tem catedrais, aí eu vou trazer um pouco do negócio da arquitetura, as catedrais góticas, elas são um referendo espacial dessa estratificação. Eu entrei numa catedral gótica, ela, essa catedral eu acho que é a mais grandiosa de todas, essa catedral você desce uma escada, em vez de subir pra ir pra igreja, você desce uma escada e eu me ajoelhei no chão onde os pobres miseráveis ficavam e olhei pra cima e disse assim: como que alguém vai questionar qualquer coisa de um nobre que representa Deus, que comprou um lote no céu? A gente também se sente um pouco isso. Quer dizer, você em determinado momento, você diz assim: é impossível mudar isso. Por outro lado, você incomoda. Os pobres naquelas catedrais medievais, estava todo mundo olhando pra cima, mas quando entrava um bando de maltrapilho fedorento porque não tinha água em abundância nem nada incomodava a nobreza, está certo, e a gente eu acho que foi um pouco, eu estou fazendo uma, uma, não é, eu estou fazendo, usando uma linguagem bem figurada, mas eu acho que de alguma forma uma semente ficou aí e ficou fora do Instituto de Física. Mas, porque que eu estou dizendo isso? Pra gente também... Eu acho que você está corretíssima. Eu realmente faço autocrítica daquele meu momento de otimismo exagerado, mas a gente também não pode ficar achando que nada ficou né, que a gente não, não... a gente fez”. (Grupo focal/Professor-estudante)

Compreendo pela investigação realizada em torno da *re-existência* e os atos de currículo do curso de Física do Programa de Formação para Professores, que esse ideário de universidade ou de professor universitário não mudou muito em face das transformações por que passou a universidade nos dois últimos séculos. Ainda é presente no ambiente acadêmico a imagem do

professor erudito, o intelectual quase semideus dotado de um saber científico de valor soberano, o qual ele é o *expertise*. Em face dessa imagem arcaica o currículo, o saber, a relação com o saber, os *atos de currículo*, as relações entre professores e estudantes, entre outros aspectos concernentes à formação vão sendo pensados e conduzidos sob a lógica sacrossanta reinante. *Em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como território sagrado, porque estruturante do trabalho docente* (ARROYO, 2011, p.15). Como território “inviolável”, este potente dispositivo vai determinando os discursos e as práticas dos sujeitos, ainda que estes não tenham consciência de que estão a serviço dele e do projeto de formação e sociedade a ser engendrado por seu intermédio. Assim, quando alguns formadores diziam que não podiam mudar seus *atos de currículo* porque eles tinham um programa a cumprir; que não podia ser de outro jeito senão daquele modo que a formação era conduzida; que não havia como diminuir a quantidade de conteúdos e avaliações em uma mesma semana, eles estavam dizendo que não podiam mexer nesse artefato “sagrado” que é o currículo, aqui compreendido para além de uma composição de disciplinas previamente pensadas sob a ótica dos curriculistas de “plantão”.

Nossa formação pedagógica e docente foi toda direcionada para que conformássemos na prática o protótipo do profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarrados ao ordenamento curricular. (ARROYO, 2011, p. 15)

Daí a razão de alguns professores-formadores agarrarem-se a uma pedagogia como se fosse um deus o qual não devem deixar de adorar e seguir.

“[...] eu não vou abrir mão da forma de trabalhar mesmo que a reitoria me obrigue a fazer esse curso aí pra me ensinar a dar aula né, eu posso até fazer, se eu for obrigado, eu vou fazer, mas vou continuar do mesmo jeito, entendeu?”
(Entrevista/Professor-formador)

Mexer nessa cultura enraizada foi muito difícil, mas não impossível, pois os professores-estudantes de um modo ou de outro, ao re-existirem aos *atos de currículo* conseguiram deixar suas marcas não apenas no currículo, posto que certamente as próximas turmas tenham um currículo um pouco menos engessante e opressor; sobre os *atos de currículo* de alguns professores-formadores; sobre a condução da formação, entre outros aspectos.

Sobre essa questão das marcas deixadas pelos sujeitos sobre o currículo e a formação em que estão envolvidos, Ferraço (2008, p.21) diz que *[...] só faz sentido se falar de currículo e formação se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições*. Assim, a *re-existência* encontra seu lugar e se reafirma enquanto ato político-pedagógico, *ato de currículo*, portanto, pois, dentre tantas outras, uma forma que os indivíduos encontraram de deixar a sua marca, senão material, mas simbólica foi através do ato de re-existir.

“[...] eu acho que este grupo ele teve uma influência direta em algumas ações da universidade tá. Logo quando nós aqui chegamos as dificuldades pedagógicas que nós encontramos foram muito grandes tá. Tinha colegas que há muito tempo não sabia fazer uma conta... Então, as primeiras avaliações que nós fizemos aqui sobretudo, em Matemática, elas foram horríveis, sabe. O índice de reprovação foi elevadíssimo. E veio aquela coisa do curso: se você perder você está eliminado. Então, no curso não previa, por exemplo, recuperação, estudo dirigido nada disso. Então, o cara perdeu, perdeu estava eliminado. E nós formamos um grupo... Então, no início a gente dizia: olha, perdeu, está eliminado. E a nossa participação, a participação de toda a turma ela foi bastante efetiva em cima disso porque nós conseguimos que fosse considerada a possibilidade da gente fazer estudos de recuperação e foi feito. Muitas decisões que foram tomadas não só no Departamento, mas também do IAT elas foram por interferência direta da turma. [...] A forma como a gente conseguia chamar os professores: olha, está difícil para gente como é que a gente vai fazer. Não está batendo a forma como você está conduzindo sua aula não está legal. A gente conseguiu muitas vezes dizer: nós também somos professores, nós também atuamos nessa área educacional. Então, nós conseguimos ser ouvidos nisso aí. Muitas resistências nós conseguimos vencer com essa participação da turma. E do ponto de vista pedagógico muita gente se superou ta, muita gente”.
[grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

Os professores-estudantes sempre buscaram a posição de sujeitos co-participantes no processo de formação. Desde o princípio eles re-existiram às imposições advindas dos *atos de currículo*, fossem estes de origem dos órgãos oficiais como o IAT – Instituto Anísio Teixeira ou das relações pedagógicas cotidianas em sala de aula.

Quando eles colocam que com a participação efetiva deles conquistaram êxito a respeito da inserção dos estudos orientados como meio para recuperar a disciplina que porventura eles fossem reprovados, eles estão expressando que re-existiram e que os atos de re-existência tiveram ressonâncias sobre o contexto e as decisões da coordenação do Curso e do Programa.

Fazendo uso de uma reflexão crítica sobre o Curso e a formação vivida, outro professor-estudante expressa sua posição sobre o Curso e os *atos de currículo* e reitera que, em alguma medida, a *re-existência* enquanto um *ato de currículo* advindo dos professores-estudantes gerou ressonâncias sobre os atos dos dirigentes e dos professores-formadores.

“Que nas próximas turmas que os professores eles tenham mais cuidado com esse acúmulo de conteúdo porque a gente não aprende assim, ninguém, nenhum ser humano aprende assim, com acúmulo de informação e eu tenho certeza que esse cuidado eles vão ter porque agora o curso não é mais modular. O curso de Física mudou, pelo menos é o que passaram pra gente... esse acúmulo. Uma outra crítica é que eles façam uma reunião com os professores que vão ministrar as aulas, pra que eles não sejam... não se atrelem ao poder que eles têm, que eles sejam amigos do aluno e façam com que ele aprenda com prazer, não por imposição e nem, porque eu vou avaliar você assim assado não, que eles façam uma avaliação sim porque é necessário a avaliação, mas que o aluno tenha prazer de aprender, o que muitas vezes não aconteceu nesse curso. Eu tenho certeza que outros cursos que virão não vão ser tão massacrados quanto nós. Eles aprenderam também, nós aprendemos, mas os dirigentes e professores aprenderam também”. [grifos nossos] (Entrevista/Professor-estudante)

Os professores-estudantes, esses “saltimbancos” que chegaram à academia com pretensões de fazer uma graduação em Física acabaram encenando histórias que não estavam no roteiro previsto pelos formadores. Eles entraram em “cena” *reivindicando seu status de curriculantes* (MACEDO, 2011, p.93) e com suas *re-existências* “alerquínicas” sobre os *atos de currículo* incomodaram a “nobreza intelectual”, interferiram no cotidiano do “sacrossanto templo da academia” e tomaram posição de protagonistas de uma história de formação escrita também com suas mãos.

Enquanto um *ato de currículo*, as *re-existências* afetaram o fazer curricular cotidiano dos professores-formadores e da instituição. Aos poucos os professores-estudantes foram também instituindo seus *atos de currículo* e provocando novos modos de existir, novas compreensões sobre currículo e formação.

“[...] com o tempo nós observamos que muitos daqueles tão rígidos aprenderam conosco e começaram a perceber, a perceber que aquela dureza tinha que ser um pouco quebrada, tinha que ser um pouco mais humano e realmente estão sendo, mais humanos, a quantidade de conteúdos diminuiu um pouco, mas nós ainda estamos tendo que ser superdotados ainda , mas já melhorou um pouco, a compreensão melhorou também, a questão do nível de assuntos, no caso na provas, daquele nível diminuiu um pouco, porque o nosso problema, além... (nível ou quantidade de assuntos?) nível (nível pode de ser de complexidade) de complexidade diminuiu, porque o nosso problema além dessa enormidade de conteúdos e depois a gente volta pra nossas cidades, a maioria de nós somos de cidades diferentes não nos reunimos pra estudar, (registra!)[...]”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Percebo aqui, que tanto o ser em formação como os outros seres com os quais se relacionou na sua experiência interformativa foram alterando-se, modificando coisas no entorno e no que faziam cotidianamente.

“Dizem que hoje eu sou um outro professor. (O entrevistado ri ao falar isso) Mas, de fato os cursos de formação de professores fizeram com que eu tivesse uma percepção melhor em relação ao ensino. A trabalhar o conteúdo com o aluno, é um processo dialógico né. Então, minha sala de aula mudou muito, contribuiu muito pra minha compreensão do processo ensino aprendizagem. Hoje eu trabalho melhor, até no curso regular acho que eu trabalho melhor apesar de que eu diferencio o grupo né. Eu compreendo, eu distingo o aluno que tem o dia inteiro pra estudar, o aluno que não tem nenhuma dificuldade outras além da dificuldade dele de compreender o assunto e o aluno que trabalha o dia inteiro que tem uma família e que ta ali né, então acho que eu sempre procuro distinguir os dois desta forma. Mas, o curso de formação ele favoreceu muito né pra minha compreensão em relação ao processo ensino-aprendizado. Deixei de ser mais carrasco”. (Entrevista/Professor-formador)

A experiência formativa pela qual esse formador passou no contexto do curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores suscitou mudanças conceituais, epistemológicas, políticas, pedagógicas e ontológicas. Mudanças nos *atos de currículo*. É nesse sentido, que mais uma vez enfatizo o caráter epistemológico e formativo da *re-existência*, enquanto um *ato de currículo*, pois, foi a partir do deslocamento, da mobilização dos professores-estudantes em re-existir, de sair do lugar de assujeitado, de paciente, de oprimido e reivindicar a condição de ser, de existência, que uma nova realidade foi sendo forjada.

A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética. Freire (2000, p.20)

Acomodação foi uma palavra que não fez parte do dicionário dos professores-estudantes tão pouco da composição de sua formação. Essa atitude decorre do processo de autorização conquistada principalmente pelos professores-estudantes que a princípio não se percebiam com essa capacidade e muitas vezes lhes era negada por uma prática pedagógica historicamente desautorizante (MACEDO, 2013).

A postura dos professores-estudantes sempre foi de protagonismo na formação por eles vivida na universidade, e muita coisa foi conquistada em função dessa posição por eles assumida. Eles mesmos reconheciam esse protagonismo. Eles conseguiam se perceber enquanto *presenças* intervenientes no curso.

“Penso que muita coisa foi modificada em função da interação e participação dos professores cursistas (professores-estudantes). Inclusive, observo que contribuimos para a modificação de posturas de alguns dos nossos professores. Chegamos até a modificar o próprio programa (de disciplina) em alguns casos. Intervimos na correlação de forças entre os professores do Programa e mesmo entre os professores do DEFIS, numa clara vertente política da nossa formação prévia”. (Questionário/Professor-estudante)

Formação política. Eis um aspecto importante da formação que este professor-estudante menciona e que muito tem sido negligenciado pelas propostas e práticas ditas formativas e, de modo mais crítico, nas formações concernentes à área das chamadas ciências “duras” ou exatas.

A formação político-crítica aliada à experiência desses profissionais teve um valor significativo no processo de *re-existência*, o qual não se pode deixar de mencionar.

“[...] a experiência da turma terminou, digamos assim, modificando um pouco algumas ideias e até o perfil do curso mesmo”. (Grupo focal/Professor-estudante)

Talvez esse se constitua em um diferencial do grupo e que o torna tão singular, além de outras características bio-psico-sociais e culturais que fazem desses professores-estudantes existências marcantes no universo acadêmico.

Creio que a Universidade e o Departamento de Física não serão os mesmos depois da passagem desses professores até porque *não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento* (DOMINICÉ, 1988, p.53). Indubitavelmente os professores-estudantes viveram mudanças também em várias dimensões da pessoa e do profissional.

***“Está sendo bom pra universidade, o curso né. O quanto está arejando a universidade, eu acho que do mesmo jeito que as pessoas vão sair daqui diferente do que entraram, acho que a passagem dessa turma pela universidade também vai fazer com que ela reflita a sua prática, reflita sobre a sua prática e com certeza, algumas modificações chegam a ser digamos assim coletivas mesmo porque, por exemplo, a gente partiu de um preconceito, um fosso muito definido, assim... essas palavra de Richard aí, denotam que até hoje esse preconceito ainda existe, mas a gente ainda, a gente hoje já vê assim, bom, eu imagino que eles não sabem nada, mas o respeito em relação a isso, a abordagem em relação a esse tipo de questão é outra, completamente diferente, as pessoas veem com muito tato, veem com perguntas cretinas como ele diz, mas ainda assim com respeito, é uma postura hoje, tipo assim, bom, eu posso estar, eu prefiro estar sendo cretino e me surpreender de um modo positivo do que já ir escachando, então eu vou acolher a ignorância suposta deles com respeito, então hoje eu observo essa diferença e na própria comunidade universitária vamos dizer assim, essa permeabilidade que foi e está sendo difícil, mas ela em determinados momentos que ela vamos dizer, que aconteceu a inserção da turma em eventos da... acadêmicos e tal não sei que, a gente percebe que a gente está sempre surpreendendo, a imagem, está sempre trabalhando, sempre desmitificando a imagem que de repente eles tinham, em todos os eventos que a gente participa, não sei se é só coisa da minha cabeça, mas eu acho que todo mundo percebe isso, as pessoas, como se tivesse um “oh”, mas fica todo mundo caladinho sabe, eu percebo que houve uma mudança importante pra universidade também, a nossa passagem aqui”.* [grifos nossos] (Grupo focal/Professor-estudante)**

As *re-existências*, enquanto atos de currículo construtivos e generativos suscitaram também mudanças na imagem que muitos professores-formadores “desenharam” dos professores-estudantes. Imagem esta também construída pelos estudantes do curso regular que em vez de vê-los como parceiros de

formação e o grupo como um laboratório vivo de aprendizagens formativas os viam como “alienígenas invasores” de seu território chegando a pensar que os professores-estudantes estavam ali para tomar o seu lugar de trabalho ou que estavam em mais vantagens que eles pelo tempo menor da graduação e pelo fato de estudar uma semana e ter o restante do mês para fazer o que quisessem, como se isto fosse verídico. Esta polaridade entre os grupos, a falta de comunicação e interação demonstra a ausência de um trabalho interno da Universidade no sentido de aproximar os grupos em formação, possibilitando a estes, momentos heteroformativos fecundos.

“Os professores se sentiam menores. Os professores se sentiam menores. Eu não sei se por conta do clima. Por que teve problemas você sabe muito bem. Problemas de enfrentamento dos professores com relação ao curso, à coordenação, à forma enfim...né, por que foi solicitado esse projeto, ninguém se dispôs a fazer [...]. Então, até isso a gente... teve... né, sofreu um pouco essa resistência. E isso perpassou pros estudantes da graduação. Então, na mente dos estudantes da graduação, isso nos bastidores né, o que eu sentia. Eles pensavam assim: pô, eles vão tirar o mesmo diploma que eu de uma maneira mais fácil? Por que pra eles vir uma semana e ficar de folga três, [é mais fácil] eles estão aqui todo dia. Então, tinha, tinha esse... é como se fosse um ciúme entre aspás, entende?. E eles da mesma forma. Claro, se tem um grupo que te olha meio de lado você se sente mal. Por menos sensível que você seja você percebe isso. E eu não sei como que ficou essa relação até o final. Por que... assim...eles nunca entraram em confronto de fato. Mas é o disse me disse né”. [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

Os professores-estudantes foram sabiamente desconstruindo essas imagens através da postura comprometida, responsável e implicada com o processo de formação, e aos poucos, foram deixados de ser vistos como “saltimbancos” e assumindo papéis mais nobres.

“[...] eu acho que este respeito essa mudança de comportamento em relação a gente neste curso, ela não aconteceu apenas porque ah, é a turma dos cabelo branco, não, ela aconteceu fruto de trabalho, ela aconteceu fruto da responsabilidade que todo mundo aqui encara. Você tem que levar em consideração que a gente chega aqui em uma segunda-feira tem aula de 7h30min da manha as 10:00h da noite e pra turma de cabelo branco isso dói, isso machuca e ninguém corre ninguém sai, ninguém abre”. (Grupo focal/Professor-estudante)

E as ressonâncias das *re-existências* não se resumiram a esses aspectos já mencionados. Mudanças sobre o ser da formação, sobre a sua vida pessoal e profissional também ocorreram.

“A avaliação que eu tenho hoje das pessoas que estão trabalhando. Eu vejo que no decorrer de outros que eu percebo né, é de que nesse processo todo, eles se transformaram. Então, esses estudantes hoje eles estão aqui pelo menos umas dez vezes melhor do que quando eles entraram aqui, Então, por, por... mesmo que tenham deficiências por diversos motivos, estruturais, não estruturais pra que esse curso tenha, nós conseguimos atores nessa transformação, é... que nós provocamos neles. E isso é uma coisa que salta aos olhos. Então, sentiu na apresentação que eles fizeram lá, muitas coisas são incipientes, mas só o fato deles estarem já construindo, aprendendo a construir o conhecimento em torno de alguma coisa, já estar falando com ciência tá, é... das coisas que eles falam é uma coisa assim que é ... muito gratificante ver o ponto onde eles chegaram tá. Então, mesmo com todas as dificuldades. Acho que esse aspecto é uma coisa que tem que ser ressaltada, sabe. **No pouco tempo que eu vi que eu vi essas pessoas trabalhando aqui no curso eles foram mudados”.** [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

“[...] uma outra coisa que foi muito forte pra eles e isso eu fiz questão porque eu sabia que seria importante pra eles era o ambiente de sala de aula e o ambiente universitário porque depois dos quarenta, cinquenta anos as pessoas se isolam, perdem os amigos e os círculos de relações ficam restritos à família e às responsabilidades. Então, trazê-los novamente pra um ou às vezes trazer pela primeira vez pra um ambiente de sala de aula, de coleguismo, aquela fraternidade que se formou entre eles foi muito bom, nos diversos aspectos, principalmente para as mulheres. Você vê claramente as tradicionais donas de casa sem a menor vaidade, com a autoestima lá embaixo, se sentindo num planeta extraterrestre, em outro planeta, se sentindo uma extraterrena ali dentro daquela sala de aula, mas à medida que elas foram se envolvendo com o curso, nós as tratamos não como uma deficiente mental, mas nós exigimos delas, dessas pessoas como nós exigimos de nossos alunos. Embora eles reclamassem, mas eles perceberam que nós acreditávamos que eles tinham potencial e **à medida que eles foram evoluindo, do ponto de vista da formação, elas, principalmente, foram mudando.** Começaram a se vestir melhor, começaram a cuidar do cabelo, começaram a usar maquiagem... Com dois anos eram outras pessoas. Brincavam, se divertiam, iam pras festas, até mesmo aquelas com a formação mais rígida, com exceção de algumas religiosas, uma ou duas, aí elas mudaram completamente porque elas perceberam que não eram só dona de casa. Elas têm potencial independente da idade, e se forem cobradas e outra coisa que é prazerosa. Elas descobriram prazer em estudar, vencer dificuldades e vencer essas dificuldades aumenta a auto-estima, aumenta tudo, algumas inclusive me disseram que se tornaram o orgulho da família, dos maridos porque era a única na rua delas que estava na Universidade, embora no início os maridos cobrassem, etc. Teve caso de estudante que o marido arranjou um outro trabalho para poder mantê-la aqui na instituição, na Universidade, pra poder pagar passagens de ida e volta, o hotel, etc porque eles sempre tinham gastos mesmo a ajuda de custo não cobria tudo. Então, era o orgulho dele. Ele tinha orgulho em dizer que a esposa estava fazendo a Universidade. Pessoas simples. Pessoas relativamente simples. E aí resgatou, principalmente pros professores aquela importância que nós temos que há muito tempo foi perdida. A sociedade não valoriza o professor, o professor por conta disso se desmotiva e não é salário, viu? Ficou provado que não é salário. Mas, se o professor se sente motivado e ele vê o resultado, e as pessoas respeitam o trabalho dele, ele se sente muito... ele sabe que está fazendo algo importante, principalmente quando ele vê os resultados. E essa turma mostrou isso. Então, o curso foi muito bom em diversos aspectos. E uma das coisas...isso eu acertei apesar de ter sido minha primeira experiência, eu sabia que o ambiente universitário ia ser muito bom para eles porque o IAT não queria que fosse aqui. O IAT queria que fosse, por questões financeiras, lá no IAT e eu disse não, que o ambiente universitário era tão importante pra formação deles quanto as aulas

formais e de fato isso aconteceu”. (Entrevista/Professor- formador/Coordenador do Curso)

Re-existir, é produzir, transformar, criar novas formas de ser e existir e não apenas criticar, contestar, opor-se, manter-se em uma posição. A ideia maior da *re-existência* é a emancipação, a elevação do sujeito a uma condição majorante. Por isso, re-existir não se encerra no ato de resistir enquanto comportamento opositor. Para Valones (2006, p.08) *não é qualquer conduta de oposição ou qualquer ato de rebeldia que pode ser considerado resistente. A dimensão da resistência brota de motivos intencionais e conscientes, pelos quais se luta ou se defende uma ideia.* No ato de re-existir há, pois, uma intenção nítida que é existir. Existir não apenas como *ser-aí*, mas como *presença* que porta, se sabe e se coloca como *existência*.

Ainda que objetivando uma emancipação social, o sentido que subjaz a resistência contida no ato de re-existir é sempre existencial posto tratar-se de uma ação humana cuja natureza por essência é da ordem do inacabamento, da busca por uma condição melhor. Por se fazer existir como ser humano que é. Há, pois uma intencionalidade em todo ato de *re-existência*, uma dimensão política, portanto, que impulsiona o homem. Ao re-existir o indivíduo mobiliza competências, estratégias e produz *etnométodos* com vistas a atingir um fim, mas não se encerra neste. O sujeito que re-existe deseja mudança, transformação de uma dada situação; a construção de uma nova realidade. A *re-existência* então, se configura em um ato de criação incessante de possibilidades. Um agir generativo e propositivo.

“No decorrer do curso a gente lutou sim. Oh, a gente enfrentou alguns problemas e a gente lutou por isso. Só que eu acho que aqui tem uma, é uma luta, uma disputa de poder e nesta luta, nesta luta a gente sempre perde. A gente é professor do Ensino Médio e a gente sabe que aluno, em alguns aspectos aluno sempre perde. E a gente perdeu algumas batalhas, a gente perdeu sim, não todas, a gente conseguiu alguma coisa, a gente obteve vitória em algumas coisas, mas se a gente for somar, a gente se submeteu a muita coisa, a muita... imposição. Nós tivemos vários problemas aí com formadores, que a gente não aceitou, não aceitava, mas de repente esses mesmos formadores voltaram depois de um certo tempo. Eu acho que isso foi...é de uma certa forma ficar passivo diante da uma situação. Houve luta mas, a gente não, não... (somos interrompidos com a chegada de colegas ao grupo focal) a gente quis mudar isso. Agente tentou de várias formas mudar isso. A gente brigou a gente não ficou parado e até hoje a gente briga por conta disso. O meu ponto de vista é que se essa situação toda, todos os problemas que a gente passou todos os entraves que a gente teve todos os conflitos se eles

voltassem hoje de forma nenhuma a gente ia aceitar da forma como aceitamos. Eu acho que essa postura mudou. Tanto é que nós não estamos mais conformados como a gente esteve. (“G” reforça dizendo: agora são outros sujeitos). Claro, houve então, uma mudança na forma de encarar isso aí, essa luta. A gente não ficou passivo. Hoje a gente tem uma situação melhor, um senso crítico mais apurado”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Foucault (2003) nos diz que estamos em luta incessantemente, inclusive nas menores coisas. Nesse sentido, é possível dizer que re-existimos o tempo todo porque somos seres de relações tensionadas constantemente em face do poder maior ou menor que cada um exerce sobre o outro. Nos re-voltamos sempre por/para alguma situação ou razão e buscamos re-existir fazendo valer nossos interesses, objetivos, desejos.

Nessa luta nem sempre há êxitos. Existe sempre aquela margem do fracasso, da perda. Mas há também a possibilidade de um equilíbrio entre o ganhar e o perder.

No tocante às *re-existências aos atos de currículo* no contexto do curso de Física do Programa de Formação para Professores nem sempre os professores-estudantes conseguiram provocar ressonâncias sobre esses mesmos atos ou sobre a dinâmica formativa instituída, inclusive eles entre si debatiam se de fato eles conseguiram provocar alguma mudança, principalmente nos atos daqueles professores-formadores mais herméticos em torno das questões pedagógicas.

“A fala de J tem muito a ver com meu ponto aqui que é: É praticamente impossível que os sujeitos não afetem ou sejam afetados pelos atos de currículo. Então, a gente tem posto pra gente um currículo e o sujeito ele é sim afetado pelos atos desse currículo. Então, toda maleabilidade ou todas as colocações que foram feitas por determinados professores que se tornaram mais juntos dos estudantes nesse curso foi em virtude dos atos desse currículo. O ato de currículo aqui nesse curso ele, em determinados momentos assustava a gente. E o professor ele estava com esse currículo na cabeça, e ele... com esse currículo do curso não, mas com o currículo do curso regular na cabeça e ele entrou pra dar aula a gente com esse currículo na cabeça impregnado. E quando ele viu que a realidade do curso, nossa exigência em relação ao currículo não era aquela alguns foram se moldando ao longo da disciplina, alguns. E quando você diz assim, pensando no curso de vocês, tem as pessoas que foram afetadas, fomos afetados nós estudantes, foram afetados os professores porque é muito fácil às vezes a gente cobrar assim, atos de currículo num professor que nele está há vinte anos impregnado um currículo pré-estabelecido ali. Então, agente também cobrou desse professor, mas pra ele também não foi dada essa oportunidade de se especializar no currículo. Então, essa mudança a gente observou em alguns, não

foi observado em outros talvez por já ter sido preparado, talvez também por não querer essa mudança pela questão da vaidade. “M” colocou, por conta dessa vaidade, por conta da Universidade fechar isso também, esse espaço aqui é muito fechado, o Departamento de Física é um departamento muito fechado. **Eu me lembro que uma vez eu tive uma discussão seríssima com “G” quando ele falou assim: “eu acho que nós mudamos a cara desse Departamento”. E eu levantei e disse: “nós não mudamos a cara desse Departamento. Só existe um gente. Ele continua do mesmo jeito.” O que se conseguiu fazer foi alguns professores visualizarem o formato do curso e os profissionais que estavam para receber o curso que éramos nós, que somos nós. Então, nós não mudamos cara de Departamento. Ele continua duro, (da Idade Média) ele continua insensível e os professores, muitos não mudaram seus atos no currículo, eles continuam achando que é transmissão de conteúdo gente, é escrever no quadro e você... (reproduzir, acrescenta “N”), o que foi que você disse ontem, que nós somos? Somos todos eunucos (responde “N”) e “X” repete: eunucos. “N” esclarece: mas eunucos em outro sentido”.** [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

“Eu não percebo essa mudança tanto não. O que eu percebi realmente foi que nós incomodamos esse povo. Eles sentiram incomodados, isso que eu preparei, é isso que esse povo quer? Mas, o curso é formatado assim, inclusive tinha discussões que a gente levava pra eles, ah, mas nós queríamos uma coisa mais... mas, que culpa eu tenho se o curso de vocês segue essa formatação? Mas, você sentia que pelo menos perturbado, a turma perturbou, desequilibrou de uma certa forma esse professor. Agora se ele já mudou em decorrência do nosso curso isso não garanto, como é que está ele lá fora. Será que realmente nós provocamos essa mudança dentro dele? Não. Mas, que nós perturbamos, desequilibramos esse professor, desequilibramos. Eu sentia que a forma de, de aula não mudou muita coisa não, mas a gente sentia ele perturbado. Assim, parece que eu tenho que rever, mas a culpa não está só em mim. Eu não posso porque cobram isso de mim. O curso é formatado assim. Embora parece-me foi o mais maleável ... mas eu não percebia essa mudança não. Só percebi isso, que ele ficou desequilibrado. Então, numa coisa nós servimos pra perturbar”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Que os professores-estudantes, via atos de *re-existência*, provocaram ressonâncias em variados aspectos da formação, não há como contestar. Ainda que não na magnitude que eles esperavam nem de forma visível como gostariam houve mudanças nos *atos de currículo* de muitos professores-formadores que eles mesmos ratificam através de suas narrativas.

“Dizem que hoje eu sou um outro professor. Mas, de fato os cursos de formação de professores [o entrevistador refere-se aos cursos do Programa de Formação para Professores] fizeram com que eu tivesse uma percepção melhor em relação ao ensino. A trabalhar o conteúdo com o aluno, é um processo dialógico né. Então, minha sala de aula mudou muito, contribuiu muito pra minha compreensão do processo ensino aprendizagem. Hoje eu trabalho melhor, até no curso regular acho que eu trabalho melhor apesar de que eu diferencio o grupo, né”. [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador)

“Olha, o que mudou por incrível que pareça, algumas posições que eu tinha que achava que eram corretas eu as mantive não é, porque eu percebi que

*elas funcionam e não tem outra saída. Pra você educar uma pessoa existe um nível de exigência e disciplina que você tem que manter que senão ela não vai para a frente. **Você tem que ser rígido e cobrar mesmo. A educação tem que ser levada a sério. Infelizmente, e eu acho que ainda, o que ainda funciona são algumas técnicas tradicionais. O que eu aprendi de novo foi: cada aluno é um universo.** E se você quer... quando você tem um aluno problemático em sala de aula a não ser que ele seja um mau caráter e isso acontece, e mau caráter vem de berço. Isso não há... os próprios psicólogos sabem disso, quando entra um mau caráter na sala deles, eles sabem, não há tratamento pra mau caráter [...] mas, há pessoas que se rebelam porque das duas uma: ou você não está conseguindo...ou ela está se sentindo humilhada que às vezes o conhecimento do professor para ela é tão grande que ela se sente oprimida. Mas, você vai conversando com elas e as coisas se resolvem e o aluno não quer ser tratado como um imbecil. Ele quer ser respeitado. Então, você pode ser de fato rígido sem desprezar o estudante, mesmo que no início tentem se rebelar [...] [grifos nossos] (Entrevista/Professor-formador/Coordenador do Curso)*

*[...] outro dia o professor “Q” informou pra gente que já tem um outro curso sendo planejado e que certamente vai haver mudanças, mas essas mudanças não é porque alguém sentou na cadeira é porque **certamente algum lugar a gente incomodou em algum lugar a gente conseguiu colocar o dedo na ferida, e a ferida não cicatrizou sem que mudanças tenham ocorrido, ok**”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)*

Mas, parece que a cultura do Departamento de Física seguiu na mesma linha de sempre. Porém, não há como mensurar se as poucas ressonâncias provocadas, ainda que sobre elementos e sujeitos isolados não tiveram alguma repercussão sobre o fazer cotidiano desse universo institucional. Observemos o que diz este professor-formador sobre a postura dos seus pares acerca das questões pertinentes à formação.

“A gente teve até uma conversa porque foi eleito um novo coordenador dentro do Departamento de Física. A gente até discutiu que deveria se reformular a malha curricular porque em alguns módulos ficou pesado e aí teve até aquela pergunta: precisa mesmo tudo isso? Porque qual foi o cuidado que a gente teve quando fez o projeto? Por ser um curso de formação de professores e já haver resistência dentro no próprio Departamento por mais que... assim... possa não parecer os físicos são muito tradicionais. Então, aqui a maioria é contra ensino à distância, é contra formação de professores, é contra, é contra, é contra. [...] foram muitas coisinhas que a gente teve que pensar e por ser o primeiro acho que... enfim, sempre o primeiro é complicado né. As cobaias infelizmente acabam sofrendo no processo. Então, agora a gente já tem mais ou menos... se eu pegar hoje o currículo eu falo não, essa daqui a carga horária pode ser menos, enfim...mais uma coisinha aqui e tal né. Mas, teve que ter esse primeiro. Então, eu achei até meio carregado em alguns módulos. Deveria se repensar isso. Inclusive a gente já tinha falado tanto que se tivesse tido turma deveria ter tido uma comissão dentro do Colegiado do Curso pra reformular”.(Entrevista/Professor-formador)

Houve, portanto, ressonâncias evidentes da *re-existência* enquanto *ato de currículo* produzido pelos professores-estudantes sobre os *atos de currículo* dos professores-formadores, mas sobre as práticas do Departamento, no que diz respeito à formação, ainda é algo a ser refletido e tensionado intercriticamente. Podemos dizer então, que há uma *re-existência* explícita de grupos dentro do Departamento para garantir suas concepções acerca da formação, as quais parecem muito difíceis de ser modificadas.

As mudanças que ocorreram nos *atos de currículo* dos professores-formadores restringiram-se em muitos casos, ao curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores. Muitos deles seguiram mantendo no curso regular os mesmos *atos de currículo* que os professores-estudantes re-existiram insistentemente. Por isso, alguns professores-estudantes não acreditavam numa mudança endógena desses atos, mas criam que foram apenas circunstanciais.

“[...]o Departamento de Física continua agindo com o nosso curso, até determinados professores que têm uma postura mais aberta, com o nosso curso, mas quando ele volta pro curso regular, volta a sua postura tradicional. Quando ele retorna às aulas no curso regular, ele retorna com a mesma postura, a gente observa isso nos corredores. Os meninos continuam correndo, continuam formando pouquíssimos alunos. Você tem a realidade aí; são quatro que vão formar juntando um monte de tempo né? E quando eles retornam, eles retornam com a mesma postura. Então, não se mudou a cara do Departamento. Conseguiu que alguns professores do curso percebessem a necessidade de mudança no currículo, nos atos de currículo no curso, mas o Departamento de Física em si nós não, no geral, nós não conseguimos, eles continuam com as mesmas atitudes”. [grifo nosso] (Grupo focal/Professor-estudante)

Muitos professores-formadores seguiram *protegendo o núcleo duro de sua epistemologia e negociando na periferia, no cinturão do protecionismo* (Professor-estudante) até porque eles também re-existiram aos *atos de currículo* dos professores-estudantes, não podemos esquecer-nos disso. Mas de tudo, algo é inquestionável: ao re-existir aos *atos de currículo* dos professores-formadores, “alerquinicamente” os professores-estudantes atrapalharam os ritos de formação aos quais os formadores estavam acostumados a celebrar. Do anonimato para a história do Departamento de Física, esses “saltimbancos” estrearam o espetáculo do existir assumindo-se autores/atores do próprio texto de formação.

Se não mudaram o *arké* dos nobres habitantes do templo ao menos esses “saltimbancos” fizeram ressoar entre seus corredores que eles não iriam se adaptar. Eles reverteram a lógica *do que os outros quiseram que eles fossem* (JOSSO, 1988, p.39).

Não vou!

Me adaptar! Me adaptar!

Não vou! Me adaptar!

Não vou! Me adaptar!...

(ANTUNES, 1998)

Remates provisórios: linhas que se abrem a novas interrogantes.

[...] he tratado de formular perplejidades y no certezas [...]

Jorge Larrosa

É com esse espírito larrosiano constante nesta epígrafe que começo a tecer algumas considerações sobre o objeto investigado que são muito mais remates provisórios que conclusões, pois não intenciono encerrar pensamentos, mas abrir novas interrogantes.

Todo o movimento crítico-hermenêutico realizado durante o processo de análise das informações obtidas através dos dispositivos de pesquisa utilizados foi no sentido de dar-se a conhecer como os professores-estudantes ao re-existirem aos *atos de currículo* experienciaram a formação, e nesse processo, compreender como as *re-existências* epistemológicas e formativas, enquanto *atos de currículo* se manifestaram no contexto do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores. Além disso, busquei via análise crítico-hermenêutica das narrativas, dos etnométodos e definição de situações pelos sujeitos da pesquisa assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno investigado.

Assim, a produção do texto que compõe essa tese foi para mim o exercício de uma *bricolage* interpretativa complexa que se assemelha à confecção de uma grande colcha com pedaços de tecido em que cada um traz em si sua especificidade, mas ao mesmo tempo une-se para compor um mosaico com sentido, ainda que este não ultrapasse o da produção da colcha, tão somente. O que há de mais estético nesse processo é a interligação dos pedaços de tecido sem o que não poderia haver um formato. A colcha só tem sentido pelos pedaços de tecido que a compõem e estes só ganham sentido sendo parte desse todo que é a colcha. Assim é a formação enquanto processo intra e intersubjetivo. Quem forma quem? Quem ensina/aprende com quem? Onde tudo começa e termina? Entre-tecemos, ou seja, tecemos juntos esses tecidos, costuramos a múltiplas mãos, sem o que os retalhos seguiriam sendo

simplesmente pedaços. Meu propósito foi apresentar os achados da pesquisa sob a forma de uma tessitura urdida pela inter-relação das partes entre si, das partes com o todo e, por conseguinte, deste com as partes fazendo emergir os sentidos do fenômeno pesquisado. Compreendo que aqui está apenas uma interpretação por entre as lentes desta pesquisadora que certamente não dá conta de todos os fatos relevantes ao fenômeno investigado. Novas interpretações poderão ser apresentadas, até porque a realidade é perspectival. Sempre haverá formas outras de ver o já visto.

Vi, pois, que a *re-existência* que aqui constitui o pano de fundo dessa tessitura emerge no contexto do Curso de Licenciatura em Física como um modo de afirmação existencial dos professores-estudantes, ao mesmo tempo em que se constitui em um *ato de currículo* produzido por esses sujeitos.

A causa maior das *re-existências* dos professores-estudantes estava na epistemologia subjacente aos *atos de currículo* de professores-formadores, precisamente, na área específica da formação, a Física. Portanto, a *re-existência* era ao modo de operar o saber da Física e não ao saber da Física em si. Os professores-estudantes não re-existiram em aprender Física, mas em aprendê-la à maneira como os professores-formadores instituíam. A *re-existência* epistemológica, portanto, assume nesta pesquisa uma dupla conotação. Ela tanto pode ser interpretada como um movimento de resistência a uma epistemologia instituída, como ela mesma se constitui em um processo em que o sujeito ao re-existir produz conhecimento.

É assim que os *atos de currículo* assume um papel fundamental no processo de construção de uma relação com o saber pelos sujeitos em formação. A *re-existência* epistemológica dos professores-estudantes tinha como motivação o desejo de conhecer outra forma de relacionar-se com o saber da Física; de produzir o conhecimento na interação com o objeto de estudo deste campo sob outra perspectiva que não a empirista, a qual era predominante nos *atos de currículo* de muitos professores-formadores da Física.

Notei que a relação com o saber no contexto da formação em Física estava colada à concepção de ciência, a qual direcionava os *atos de currículo* dos professores-formadores, o que teve implicações sobre a relação que o professor-estudante construiu em torno do saber da Física.

Em termos de formação de professores identifiquei que há um fosso preocupante entre os *atos de currículo* dos professores-formadores e os *atos de currículo* perspectivado pelos professores-estudantes para o trabalho no contexto da educação básica.

No entanto, a *re-existência* enquanto um *ato de currículo* advindo dos professores-estudantes provocou novas relações com o saber da Física por alguns professores-formadores, assim como aprendizagens para esses dois grupos de sujeitos. Tanto os professores-estudantes como os professores-formadores aprenderam com as *re-existências* na formação. Daí nossa defesa de que a *re-existência* era não só de ordem epistemológica, mas formativa também. O ato de re-existir é eminentemente formativo.

Por outro lado, a *re-existência* formativa referia-se também à maneira como a formação era conduzida pelos professores-formadores do campo da Física. Para re-existir ao modo como a formação era conduzida, os professores-estudantes criaram etnométodos (*espírito de corpo como defesa, negociação da formação, jogo do contente*) o que faz da *re-existência* um ato de currículo singular e irrepetível.

Ao re-existir aos *atos de currículo* do curso como um todo e aos *atos de currículo* dos professores-formadores dentro e fora da sala de aula, os professores-estudantes conseguiram provocar ressonâncias sobre os *atos de currículo* de alguns professores. Não foram mudanças na extensão que os professores-estudantes gostariam, mas provocaram ao menos reflexões por parte dos professores-formadores sobre seus *atos de currículo* e, em determinados casos, transformações, inclusive reconhecida por alguns deles.

Assim, as *re-existências* epistemológicas e formativas, enquanto *atos de currículo* emergiram no Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para Professores (5^a à 8^a séries/Ensino Médio) – Modalidade Presencial desenvolvido pela Universidade Estadual de Feira de Santana como uma movimento de afirmação da existencialidade dos professores-estudantes como sujeitos de saber, atore/autores da própria formação que pleiteava tomar em suas mãos seu próprio projeto de formação, ainda que vivenciando esse processo sob um contexto institucionalizado. É uma confirmação para nós professores-formadores de que não dá mais para seguir com propostas de formação em que o ser que se forma permaneça nas margens desse processo.

Hoje, tanto em termos sociais como formativos a palavra de ordem é protagonismo. Isso mexe, portanto, com as relações pedagógicas, o lugar instituído socialmente para o formador, que necessita urgentemente refletir sobre sua postura ante o processo formativo, seus *atos de currículo* e as implicações formativas ou deformativas sobre as existências de que trata ao formar.

Muitos foram os motivos que levaram os professores-estudantes a re-existirem, mas o principal foram os *atos de currículo* dos professores-formadores do campo da Física tanto no que diz respeito ao modo como conduzia o trabalho com o saber em sala de aula como o processo de formação que era extremamente formalista.

Os professores-estudantes re-existiram à organização modular do currículo, à ausência de estudos de recuperação das disciplinas em caso de reprovação, à quantidade de conteúdos estudados em apenas uma semana, à carga horária de estudo, às provas e ao número de avaliações que muitas vezes eram submetidos em uma só semana, ao tempo mínimo que tinham para estudo e aprofundamento dos conhecimentos, à falta de dispensa de parte da carga horária de trabalho na escola, entre outras coisas ao longo da formação. Mas, o que de fato impulsionou estes sujeitos a re-existir foram os *atos de currículo* de muitos professores-formadores do campo da Física que os afetaram em várias dimensões do ser (psicológica, emocional, física, cognitiva, entre outras).

Os professores-estudantes ante os *atos de currículo* que começaram a vivenciar logo nos primeiros dias da formação perceberam que precisavam re-existir para se fazer existir no Curso. E como atores sociais que são foram instituindo-se via *re-existência* como *ato de currículo* produzido por eles. Para tanto, criaram seus próprios etnométodos e através deles foram afirmando-se no contexto da sala de aula, do Curso, do Departamento de Física e da Universidade.

Posso dizer então, que a *re-existência* enquanto um *ato de currículo* instituinte teve implicações importantes sobre o currículo formal instituído no e pelo Departamento de Física em termos de formação posto que há um reconhecimento por alguns professores-formadores da necessidade de se repensar esse currículo e, por conseguinte, a formação.

Se pelas vias da *re-existência* não foi possível mudar a arquitetura da formação, indubitavelmente as suas bases foram abaladas. Em cada ato de *re-existência* marcas foram impressas no contexto e nos sujeitos. Como *a formação está sempre por conhecer* (HONORÉ, 1980), *Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação* foi apenas um “retalho” do tecido. Estimo, pois, que se siga projetando e “costurando” novas possibilidades formativas em que as linhas a rematarem essa tessitura sejam o *ser*.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **Para uma filosofia do ato:** “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: ZAMBONI, Ernesta. **Antropologia e Educação:** interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Ano XVIII, nº 43, dezembro, 1997.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Arnaldo. **Não vou me adaptar.** CD Titãs Volume Dois. Faixa 05. Gravadora WEA, 1998.

APLLE, Michael W. BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação:** epistemologia e didática. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 1996.

_____. e Jung MO Sung. **Competência e sensibilidade solidária:** educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. In: **Revista Ciência & Saúde Coletiva.** 10 (3): 549-560, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mikhainolvi. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARBIER, René; LEGRAND, J. L'approche historique de vie et éducation. In: **LES NOUVELLES** formes de recherche em éducation. Paris: Andsaa, 1990.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

BARONE, Paulo M. V. B. In: SEXAGÉSIMA REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Mesa Redonda: Formação de Professores de Física e de Ciências, 2008, Campinas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/programacao_cientifica_mesas_redondas.htm > Acesso em: 12 nov. 2012.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis, 1992.

BORGES, Oto. **Formação inicial de professores de Física**: formar mais! formar melhor! Revista Brasileira de ensino de Física, São Paulo, v.28, n.2 ,p. 135 – 142, 2006.

BRASIL. Universidade Estadual De Feira De Santana. **Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Física do Programa de Formação para**

Professores de 5ª à 8ª séries e Ensino Médio – Modalidade Presencial.
Feira de Santana, 2005.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). **Interações entre fenomenologia e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

BURAS, Kristen L. & APLE, Michael W. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BYINGTON, Carlos Amadeu B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

CAPALBO, Creusa. **Metodologia das Ciências Sociais: a fenomenologia de Alfred Schutz.** Rio de Janeiro: Antares, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CICOUREL, Aaron (Et all). **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.11, 1º trimestre, p.37-45, 2000.

CORREIA, João Carlos. **A teoria da comunicação de Alfred Schutz.** Portugal: Livros Horizonte, 2002

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Mil Platôs** . 2 ed. São Paulo: Editora34,1996. v.1.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio. FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação nº 1. Março.Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988.

DROPA, Alisson. O Acesso ao Mundo da Vida Cotidiana por meio de Processos Judiciais. In: IX ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 2008, Porto Alegre, RS. **Vestígios do passado: a história e suas fontes. Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: RS, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Currículo e Emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em contexto advindo do processo de desfavelização**. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, pp. 244-258, Jul/Dez, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008 (Série cultura, memória e currículo; v. 6).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine. VERÍSSIMO, Nelson. (Orgs.) **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp. 43-53. 2008.

FIORENTINI, Dario. JÚNIOR, Arnaldo José de Souza. MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.

In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a) Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Estratégia, poder-saber**. 2003. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**: Itajaí, v. 3 - n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar & Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante Augusto. PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAUTHIER, Clermont. (et. al) **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Las nuevas reglas del método sociológico**. Buenos Aires, Amorrortu, 1987.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONZAGUINHA. **É**. CD Perfil. Faixa 05. Gravadora EMI/Som Livre, 2004.

GUIRADO, Marlene. Poder disciplinar: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

HAMMES, Itamar Luís. Hermenêutica e Ensino de Filosofia. In: V SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA. VII ENCONTRO DE CURSOS DE FILOSOFIA DO SUL DO BRASIL: Filosofia e Ensino. Filosofia na Escola. **Anais eletrônicos...** UNINFRA – Centro Universitário Franciscano, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HONORÉ, Bernard. **Para uma teoria de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio. FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação nº 1. Março. Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. Tradução de João Manuel Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LIMA, Cláudia Silva (Et all). **O Curso de Formação para Professores de Física da UEFS: pioneirismo, percurso e significação**. Feira de Santana. Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Física. [monografia]. 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Narcísia**. atos de currículo e ethos universitário. **Revista da Faced**, Salvador, n.09, p. 125-138, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Prefiro ser uma metamorfose ambulante: um elogio ao pensamento pedagógico complexo na formação de professores. **Revista da Faced**, Salvador, n. 09, p. 171-188, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. Ética do Debate, Ato de Currículo e Intercrítica. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 90-104, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: vozes, 2007a.

_____. **Currículo, diversidade e equidade:** luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007b.

_____. (Org.) **Um rigor *outro* sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. **Atos de currículo, formação em ato?:** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

MALINOVSKI, Bronislaw (Et all). **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990.

MARIANO, Anna Paula Rodrigues. A questão do Ser em Heidegger. In: <http://www.espacocuidar.com.br/psicologia/artigos/1369>. Acesso em 17.03.2011 às 22:55h.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Escola, saberes e produções discursivas: a diferença como possibilidade de singularidade. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 3, v. 3, n. 6, p. 2-17, jul. – dez, 2009.

MENDONÇA, Claudio Pires. **A formação de professores de Física na visão de formandos e recém formados** : um estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora.2011. 130f. [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Juiz de Fora.

MENEZES, Luis Carlos de. **Crise, cosmos, vida humana** : física para uma educação humanitária.1998. 271p. Tese(Livre-Docência em Física)- Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Carlos.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Moreira (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____(Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v 22; n. 01, p. 94-99, mar, 2000.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O método II**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NASCIMENTO, Alexandre [et AL]. **Modulações da Resistência**. Rio de Janeiro, 2002.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAISANA, João. **Fenomenologia e Hermenêutica**: relações entre a filosofia de Husserl e Heidegger. Lisboa: Presença Editorial, 1992

PEREIRA, Reinaldo Arruda. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e o currículo**. 2002. 159f. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores; Gaston Pineau – tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

_____. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PORTER, Eleanor H. **Pollyana**. São Paulo: Editora do Brasil, 1913.

RICARDO, Elio; FREIRE, Janaína. A concepção dos alunos sobre a física do ensino médio: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v.29, n.2, p. 251 - 266, 2007.

ROQUE, Tatiana. Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê?. **Revista Lugar Comum. Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**. Nº 17, set.2001-abr.2002. pp. 23-32. 2002. Rio de Janeiro, Rede Universidade Nômade, Ed. e-papers.

SÁENZ, Maria Carmen López. **La sociofenomenología de A. Schutz**: entre el constructivismo y el realismo. In: Papers nº 47, 1995. P. 55-74.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. (Org.) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 (Seminários e debates).

SCHÖDER, Ulrike. A relevância do conceito "Lebenswelt" do sociólogo Alfred Schütz para pesquisas sociais atuais. In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia. **ANAIS**. Belo Horizonte. MG. 03 de junho de 2005.

SERRES, Michel. **Ramos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Luiz Oswaldo Sant'ago Moreira de. O nordestino Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SQUIRRA, Sebastião. Sociedade do Conhecimento. In: SATHLER, Luciano; MELO, José M. (Org.) **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo, SP: U MESP, 2005.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964. P.27-47.

TRÓPIA, Guilherme. CALDEIRA, Ademir Donizetti. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011

UENO, M.I. **A tensão essencial na formação do professor de física**: Entre o pensamento convergente e o pensamento divergente. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

UCHÔA, Marcelo Ribeiro; MARTINS, Pedro Saboya. **Hermenêutica Filosófica**. Fortaleza: Gomes e Uchôa Advogados Associados Website, 2005.

LIMA, Cláudia [et.al]. Universidade Estadual De Feira De Santana. **O curso de formação para professores de Física da UEFS: pioneirismo, percurso e significação**. 2009. F. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Curso de Licenciatura em Física, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana, BA, 2009.

VALONES, Neide Maria Alves. Atos de resistência como manifestação de poder numa perspectiva teórico-crítica. **XVIII EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE**. Maceió, AL, 2007.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO 01

1. No contexto do Curso de Licenciatura em Física, você professor, sente-se um ser pensante, sujeito ou executor de atividades? Justifique sua resposta.
2. Analisando a prática/metodologia de ensino dos professores no curso de Física aponte três atitudes/ações/comportamentos que você contesta. Por quê? Já usou algum artifício para tentar mudar essa realidade?
3. Das ações pedagógicas comuns no curso de Física, quais você considera que tem efeito positivo e quais têm efeito negativo sobre a sua formação como professor e por que. O que faz para lidar com elas?
4. Das experiências vividas ao longo do Curso de Licenciatura em Física, qual ou quais você destacaria como importante para a sua formação como professor? Por quê?
5. Pensando em você mesmo no início deste curso e agora, próximo do final, o que mudou em você enquanto professor de Física no Ensino Fundamental e Médio? A que você atribui essa mudança?
6. Descreva um pouco como é a prática de ensino dos professores-formadores que atuaram/atua no Curso de Licenciatura em Física.
7. O que não lhe satisfaz ou não tem satisfeito no curso de Física? O que você fez ou tem feito para enfrentar isto?
8. Como você professor-estudante se sentia nos primeiros encontros ou módulos desse Curso e como você se sente hoje já próximo do final? Por quê?
9. Que análise você faz do que se ensina e aprende no Curso de Física face às necessidades de conteúdos e de metodologia de ensino que você se defronta na sua sala de aula (Ensino Fundamental e Médio) ao ensinar Física?
10. Procure lembrar de alguma situação ao longo do curso que você a contestou. Descreva-a e diga como se saiu diante desta contestação.
11. Você considera que há lugar/espço para o professor-estudante e sua experiência docente nas práticas educativas do Curso? Por quê? Se a

resposta for negativa, diga se em algum momento você criou alguma estratégia para modificar isto?

12. Houve algum momento do curso em que vocês puderam aproximar o que estava sendo ensinado/aprendido e o que vocês ensinam nas classes de vocês? Quando e como foi isto?
13. Há aprovação de sua parte às práticas curriculares desse curso? Por quê? Se sua resposta for negativa, como você reagia a essas práticas?
14. Que estratégias você costuma usar diante dos atos cotidianos de implementação das ações pedagógicas (cronograma semanal, aulas, avaliações, atividades outras) desenvolvidas ao longo do curso?

ANEXO B – QUESTIONÁRIO 02

1. Você considera que há uma re-existência dos professores-estudantes do curso em relação às questões epistemológicas e formativas, isto é, a forma como o conhecimento é trabalhado em sala de aula e o modo como essa formação se dá?
2. Descreva um episódio no âmbito do seu curso em que você considera que houve re-existência dos professores-estudantes quanto aos atos de currículo¹³.
3. Como é a relação do professor-estudante e o professor-formador neste curso?
4. Fale sobre o lugar que você considera que o professor-estudante ocupa no currículo do curso.
5. Que relação você verifica que há entre os atos de currículo dos professores-formadores deste curso e os atos de currículo de vocês professores-estudantes?
6. Você considera que possíveis formas de re-existência que possam ter existido dos professores-estudantes aos atos de currículo presentes no curso tem relação com a necessidade de vocês se fazerem existir como sujeitos do processo formativo que estão imersos?
7. Você considera que os atos de currículo que se dão no espaço da sala de aula estão coerentes com a proposta curricular do curso? Por quê?
8. Que mecanismo você constrói para evidenciar algum tipo de re-existência aos atos de currículo no contexto do curso?
9. A que você atribui a re-existência de alguns colegas do curso aos atos de currículo?
10. Como você analisa o discurso de muitos professores-estudantes de que estão aprendendo no curso como não devem proceder em sala de aula?

¹³ Chamamos *atos de currículo* todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção. (MACEDO, 2007, p.38)

11. Que lugar você considera que ocupa a experiência profissional (saberes construídos a partir e no exercício do magistério) no contexto da formação que vocês estão vivenciando na Universidade?
12. Nos processos de re-existência aos atos de currículo no curso, que saberes você considera que construiu?

ANEXO C - ENTRE-VISTA PROFESSORES-FORMADORES

1. Como você compreende FORMAÇÃO.
2. Percepção dos professores-estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Programa para Formação de Professores
3. Como você vê o seu papel no processo de formação desses professores-estudantes?
4. No âmbito da formação desses professores-estudantes, o que você acha que o currículo deve garantir?
5. Como foi sua relação como formador com os formandos desse Curso?
6. Possíveis dificuldade no processo de ensino- aprendizagem.
7. Metodologias de ensino utilizadas em suas aulas.
8. Resistências dos professores-estudantes. A que? Como?
9. Os professores-estudantes e o processo de ensino-aprendizado da Física
10. O currículo do Curso de Licenciatura em Física do Programa para Formação de Professores
11. A experiência docente dos professores-estudantes e sua prática educativa enquanto formador.
12. Situações de confronto/conflito/embates no processo ensino-aprendizagem. O que? Como? Por quê?

ANEXO D - *ENTRE-VISTAS* PROFESSORES-ESTUDANTES

- Lutas travadas ao longo do curso
- Situações em que teve que re-existir
- Situações em que teve que suportar ou (con)formar-se
- Re-existências ou insistências em estar, em permanecer no curso. Por quê? Como?
- A relação poder, saber/conhecimento, ser/existir no processo formativo.

ANEXO E - ENTREVISTA COORDENADOR DO CURSO

- ✓ Histórico de implantação do Programa e do Curso de Licenciatura em Física
- ✓ A proposta curricular do curso (como foi pensada, por quem, quando, em que circunstâncias) e seus propósitos de formação.
- ✓ Enfrentamentos ou resistências encontradas pela coordenação geral/curso.
- ✓ Reações dos professores-formadores e professores-estudantes ao currículo do curso.
- ✓ Re-existências dos professores-estudantes às ações cotidianas do curso.
- ✓ A relação professor-formador - professores-estudante - conhecimentos da Física.
- ✓ Transgressões/insubmissões por parte dos professores-estudantes.
- ✓ Possíveis contestações/reivindicações dos professores-estudantes acerca do processo formativo, suas formas e desdobramentos.
- ✓ Tentativas por parte dos professores-estudantes de se afirmarem no curso e no processo formativo como sujeitos.

- ✓ As práticas dos professores-formadores no contexto do curso e as reações dos professores – estudantes.

- ✓ A relação saber-poder entre professores-formadores e professores-estudantes.

ANEXO F - ROTEIROS DAS SESSÕES DE GRUPO FOCAL

Consigna:

Início dizendo de que se tratava a atividade; como procederíamos e a temática em foco. Conceituei para o grupo o que eu estava chamando de atos de currículo para o que utilizei a definição de Macedo (2007, p. 38).

Comecei o diálogo a partir do primeiro item e deixei que eles falassem livremente.

1ª sessão

- Gostaria que vocês fizessem uma análise dessa relação: atos de currículo e formação de professores no Curso de Licenciatura em Física.
- Como vocês vêem a formação que têm recebido?
- Como vocês analisam os atos de currículo em face da formação que têm recebido?
- Como vocês respondem ao currículo/atos de currículo e como vocês articulam isto com suas experiências de vida profissional?
- Falem um pouco sobre como vocês gostariam que fosse essa formação.
- Que lugar ocupa a experiência que vocês trazem como docente nesse currículo de formação?
- Qual o lugar do sujeito aprendiz nesse currículo?
- O que vocês têm feito para modificar essa realidade ou como vocês lidam com essa realidade?
- Vocês conhecem o projeto curricular do curso? Vocês vêem correlação entre o projeto e os atos de currículo?

2ª sessão

Eu preparei antecipadamente os tópicos abaixo e os coloquei em cartões e pedi que cada um escolhesse um cartão e a partir daí eles foram conversando entre si sobre o tópico que cada um retirou e eu mediava as interlocuções.

- Como vocês pensam e concebem a formação? O que é formação para vocês? É aprender alguma coisa? É receber algo de alguém? Ou é algo para além disto tudo?
- Atividades que interferiram na formação de vocês ao longo do Curso.
- O que vocês teriam a dizer da própria formação de vocês?
- Pensando em dois grandes paradigmas de formação: aquele que concebe o sujeito em formação como receptor de conhecimento, executor de atividades e outro que concebe o sujeito em formação como elemento fundamental desse processo e por isso, o escuta, negocia e media, qual desses paradigmas o curso de vocês se ajustaria melhor? Por quê?
- No âmbito do Curso, vocês professores-estudantes, produziram atos de currículo, sofreram atos de currículo ou fizeram um e outro? Entendendo os atos de currículo como sendo toda atividade/ação que se organiza visando uma determinada formação e que se consubstanciam enquanto processo instituinte incessante pelas ações concretas de todos os atores educativos.
- Fale sobre a afirmativa: “A formação que tivemos ao longo do curso foi muito boa porque de fato, para ser professor de Física é preciso ter o mesmo conhecimento da Física que um físico possui.”
- Ao final do Curso vocês ainda vivem os conflitos: submeter-se passivamente às práticas dos formadores, às determinações do Curso ou lutar para instituir o que sentem, pensam e aspiram? Justifique.
- Marcas deixadas por vocês professores-estudantes nos professores-formadores e na gestão do Curso.

- Marcas deixadas pelos professores-formadores e seus atos de currículo na formação.
- Esta formação provocou a construção de novas EXISTÊNCIAS. Concorda ou discorda? Por quê? Como?
- O ser no contexto da formação ao longo do curso. Existente/Inexistente? Por quê?
- “Re-existir é a afirmação de um modo de existir”. O que isto tem a ver com vocês no contexto do Curso de Física?
- Em relação ao curso...
 - Frustrações...
 - Lamento...
 - Contribuição...
- Em um processo de re-existência nega-se e afirma-se ao mesmo tempo, morre-se e vive-se. Em algum momento ao longo de sua formação no Curso sentiu ou vivenciou isto (morrer/viver) de alguma forma? Como? Quando?
- Ante os possíveis processos de enfrentamento, de embate no contexto do Curso nós conseguimos nos fazer existir como sujeitos. Por quê? Como?
- Presença de situações de opressão, repressão ou coação no contexto do Curso.
- “É praticamente impossível que os sujeitos não afetem ou sejam afetados pelos atos de currículo”. Pensando no Curso de vocês, quem afetou ou foi afetado de alguma maneira pelos atos de currículo? Como?

3ª sessão

Eu elaborei os tópicos seguintes e numerei-os de 01 a 09. Pedi então, que cada um escolhesse um número e o tópico referente aquele número escolhido por ele seria o que ele iria posicionar-se. Os demais colegas poderiam interagir e colaborar com o tópico do colega.

1. O que o currículo fez com vocês?
2. Sentido(s) dessa formação para vocês.
3. Modificações (visíveis) provocadas por vocês nos atos de currículo dos professores-formadores.
4. Relação da afirmativa abaixo com os atos de currículo no contexto do curso de Física.
“Os professores não são somente sistemas cognitivos. Coisa que é, muitas vezes, esquecida.” (Tardif)
5. Estratégias usadas para re-existir ao tipo de formação ou ao modo como o conhecimento é trabalhado no âmbito do curso.
6. Resistência no curso de Física: ao conhecimento? À formação? A um e a outro? A outros aspectos?
7. Espaços ao longo do curso para debater e pensar a formação de vocês.
8. Que diferença faz estar nesse curso de Física.
9. Errâncias do curso.