



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GUSTAVO PRICINOTTO

**TECENDO REDES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE
EM QUÍMICA:
POR UMA IDENTIFICAÇÃO FE(I)TICHIZADA**

Londrina
2017

GUSTAVO PRICINOTTO

**TECENDO REDES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE
EM QUÍMICA:
POR UMA IDENTIFICAÇÃO FE(I)TICHIZADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pricinotto, Gustavo.

Tecendo redes na formação inicial docente em química : por uma identificação fe(i)tichizada / Gustavo Pricinotto. - Londrina, 2017.
151 f. : il.

Orientador: Moisés Alves de Oliveira.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Química - Estudo e ensino - Tese. 2. Química - Formação de professores - Tese. 3. Licenciatura - Tese. 4. Estágios supervisionados - Tese. I. Oliveira, Moisés Alves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

GUSTAVO PRICINOTTO

**TECENDO REDES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE
EM QUÍMICA:
POR UMA IDENTIFICAÇÃO FE(I)TICHIZADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Moises Alves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Marcelo Carvalho
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Fábio Augusto Rodrigues e Silva
Universidade Federal de Ouro Preto – IFOP

Profa. Dra. Maria Carolina da Silva Caldeira
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Dra. Luzia Marta Bellini
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 17 de fevereiro de 2017.

Para Ivone Polizer Pricinotto,
minha mãe,
a melhor pessoa que alguém pode ter.

AGRADECIMENTOS

Finalizar um trabalho como este causa várias sensações. Transitei pelos mais diversos sentimentos na busca por convencer 5 pessoas de que esta tese tem o glamour necessário para me tornar doutor em Ensino de Ciências. Não sei se conseguiria descrever aqui todas essas emoções, e nem é meu objetivo. Mas vou me limitar a agradecer àqueles que de alguma forma me causavam êxtase, e não ânsia, diante da seguinte pergunta: “e a tese?”

Direciono este agradecimento por meio desse questionamento, pois foi ele que moveu meus anseios durante esta criação. Em casa, no trabalho ou no bar. Com a família, os amigos e outros tantos curiosos. Sempre me recordavam que chegando em casa, tinha algo a fazer. Se antes não soube, tinha medo, receio, ou simplesmente não queria responder, agora espero que leiam enquanto resposta a tão “malvada” pergunta.

“Filho, e a tese?” Mãe, o trabalho acabou e sou imensamente grato a você. Pela paciência em ouvir respostas grosseiras, por me dar o amor maior do mundo, por me entender, por me transformar em parte de você. Por me apoiar em qualquer decisão. A maior emoção que tive ao longo deste processo foi quando tu disse: você é mais que um doutorado, se não dá mais, larga!

Pai, obrigado por me apoiar e ter se tornado cada vez mais importante para mim. Você tem um coração gigante e sei o quanto lutou para manter meus desejos e sonhos fluindo.

Obrigado Ivone e Valmir Pricinotto, amo vocês.

“Tio Gu, e a tese?” Luiz Fernando e Michelly, obrigado por trazerem ao mundo há pouco mais de dois anos, àquela que me inspirou e me deu o gás necessário para continuar diante dos medos que sentia. A tese me distanciou de vocês, me deixou ausente... Mas Maria, o tio te ama demais!

“Ê muleque, e a tese?” Cara, você é tão cabeça dura, teimoso, esquecido, desorientado e desorientador, que nem me assusto quando alguém diz que pareço um tanto contigo. Muito obrigado por tudo, pelos esporros e pela amizade, tu se tornou parte de minha família. O admiro e me espelho em ti.

Obrigado Moisés Alves de Oliveira.

"Sabatinado, e a tese?" O trabalho que aqui segue é fruto da contribuição de vários sujeitos, intelectuais os quais passei a admirar e me fizeram refletir sobre os objetivos desta tese. Aos membros titulares da banca, tanto quanto aos suplentes, que contribuíram em demasia para o findar deste, o meu muito obrigado.

"Pertecente ao GECCE, e a tese?" Ao grupo de estudos como um todo, minha eterna gratidão. Agradeço em especial à Angélica e Cristiane, que foram alicerces para todas as dores do percurso.

"Doutorando, e a tese?" Agradeço imensamente a todos os mestres que me formaram, de Japurá à Londrina.

"Corega, e a tese?" Aos amigos de Londrina, que me acolheram e fizeram com que a cidade "estranha" se tornasse um dos melhores lugares em que já vivi. Em meio a tantas sensações, agradeço em especial a minha querida Linona, que em meio as nossas discussões, sobre nossas teses e sobre a vida, me fez ver o mundo diferente, e deixar com que a tese fosse "só uma tese". O verbo agradecer faz muito sentido quando pensado junto a vocês!

"Pesquisador, e a tese?" Obrigado a todos os sujeitos envolvidos neste trabalho de pesquisa. Aos licenciandos e em especial a professora regente da disciplina de Estágio. Minha homenagem a ti em minha formatura serve também para hoje. Obrigado por me inspirar!

"Gu, e a tese?" Aos amigos mais íntimos, aos que me acompanharam desde o início, aos japuraenses de infância. Vocês não são nada normais e é por isso que "a coisa acontece". Admiro e amo cada um de vocês. Muito obrigado por me aturarem.

"Vizinho, e a tese?" Lembro de vocês batendo à porta... eu já nem batia mais, entrava sem avisar. Nossa amizade se mantém assim, sem avisar. Mesmo distante, vocês continuam fazendo parte de mim. Obrigado especial à Japa (Letícia M. Tabusadani), que mesmo sem me perguntar "e a tese?", me ouviu falar muito dela.

"Professor, e a tese?" Aos meus queridos alunos gostaria de agradecer por me manterem em constante (trans)formação. A cada nova experiência, a cada novo laço

que criei com vocês, tranformei-me enquanto professor.

Agradeço especialmente a terceira turma do curso de Licenciatura em Química da UTFPR/CM (Turma Gustavo Pricinotto, HAHHAHA), vocês (re)criaram um professor, mas especialmente, me fizeram repensar a formação docente, e assim sendo, me fizeram dar início a esta tese.

“Ô moção, e a tese?” Quantas paranóias passei aqui nessa cidade. Quanta dificuldade para me adaptar a essa Japurá de tamanho maior. Vocês todos, que para além da UTFPR fizeram parte da minha vida em Campo Mourão, me guiando e me ajudando e reinventar-me na façanha de terminar esta tese. Nem mais nem menos, todos são importantes, mas dois sujeitos merecem meu encarecido agradecimento, Caio e Leandro, vocês são parte desta tese e da minha vida mourãoense.

“Ô da área mole, e a tese?” Aos amigos da UTFPR, que me apoiaram e não mediram esforços para que eu pudesse realizar meu doutorado. Obrigado.

“Ô bolsista, e (o prazo d)a tese?” A CAPES pode até não perguntar, mas...

“Atuante, e a tese?” Agradeço também a todos os demais que de alguma forma se importaram comigo, me fizeram a questão perturbadora que suscitava em mim as emoções para continuar.

Muito obrigado...

A Exceção e a Regra

Estranhem o que não for estranho.

Tomem por inexplicável o habitual.

Sintam-se perplexos ante o cotidiano.

Tratem de achar um remédio para o abuso.

Mas não se esqueçam de que o abuso é sempre a regra.

(Bertolt Brecht)

PRICINOTTO, Gustavo. **Tecendo redes na formação inicial docente em Química: por uma identificação fe(i)tichizada**. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Neste trabalho, ao problematizarmos as possibilidades de produção de identidades docentes fixas e inertes nos cursos de Licenciatura em Química, questionamos os alicerces difusionistas fundamentados nos Estudos de Laboratório de Bruno Latour, buscando compreender o processo de formação de uma rede dentro destes cursos de formação inicial, na relação do par estagiário-professores. Buscamos na metodologia aberta da etnografia pós-moderna acompanhar durante um ano os atuantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Maringá, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. As reflexões diante das observações, entrevistas, questionários e gravações das aulas, nos mostram como ocorre o processo de fortalecimento de determinados discursos em meio aos questionamentos que são feitos a identidade tradicional nos cursos. O processo de formação que visa levar os estudantes a se distanciarem de uma perspectiva tradicional e buscar ser “diferente” não “surge”, portanto, em sua oposição entre estes binários (fato-fe(i)tiche), mas da conexão e produção de uma rede com os mais diversos atuantes no processo de produção de identidades, móveis e instáveis. Neste sentido, acreditamos que a ideia de uma identidade de fato deva ser questionada, pois notamos que no curso proliferam-se identidades heterogêneas e híbridas, ou identidades fe(i)tichizadas, que ultrapassam o discurso binarista/saltacionista: de um lado, tradicional, de outro, diferente. Neste sentido, se a formação é uma produção instável e passível de modificações ao longo do percurso, não seria mais de nosso interesse questionarmos os produtos destes cursos de formação, mas de pensa-los enquanto produção, enquanto translações e controvérsias, e assim pensarmos a formação enquanto fe(i)tiche, enquanto constante identificação.

Palavras-chave: Licenciatura em Química. Estágio supervisionado. Teoria Ator-rede. Translação. Controvérsias.

PRICINOTTO, Gustavo. **Weaving networks in the initial teacher education in Chemistry**: by an identified faith(i)tiche. 2017. 152 p. Thesis (Doctorate in Science Teaching and Mathematics Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

In this work, we (re) think about the possibilities of producing fixed and inert teaching identities in Chemistry undergraduate courses, we questioned the diffusionist foundations based on the Laboratory Studies of Bruno Latour, seeking to understand the process of forming a network within these courses Of initial training, in the trainee-teacher pair relationship. We seek in the open methodology of postmodern ethnography to follow for a year the actuaries of the course of Degree in Chemistry of the State University of Maringá, in the discipline of Practice of Teaching and Supervised Internship. The reflections before the observations, interviews, questionnaires and class recordings show us how the process of strengthening certain discourses occurs in the midst of the questions that the traditional identity in the courses are made. The training process that aims to lead students to distance themselves from a traditional perspective and seek to be "different" does not "arise", therefore, in their opposition between these binaries (facto-faith(i)tiche), but of connection and production Of a network with the most diverse actors in the process of producing identifications, mobile and unstable. In this sense, we believe that the idea of an identity of fact must be questioned, since we notice that in the course proliferate heterogeneous and hybrid identities or identifications Faith(i)tiche, that surpass the binary / saltacionista discourse: on the one hand, Traditional, on the other, different. In this sense, if training is an unstable and changeable production along the way, it would be no longer in our interest to question the products of these training courses, but to think of them as production, as translations and controversies, and so think Formation as faith(i)tiche, while constant identification.

Keywords: Degree in Chemistry. Supervised Internship. Actor-network theory. Translation. Controversies.

SUMÁRIO

1 –	O QUE SURTE EFEITO? DESEJANDO SER PROFESSOR!	13
1.1 –	O mestrado, a UTFPR, o doutorado: que professores queremos formar?	16
1.2 –	O que os atuantes nos mostram: a crise no ensino de Química e o “saber usar”	18
1.3 –	Política de incentivo à formação inicial docente e o caráter identitário	21
1.4 –	O papel do professor (re)articulado	23
1.5 –	Instituições de ensino e o caso das diretrizes curriculares nacionais	28
2 –	A IDENTIDADE ESTÁ LOGO ALI: ALGUMAS PROVOCAÇÕES	32
2.1 –	Modernos, pós-modernos, ou ainda: jamais fomos modernos	34
2.2 –	A crise da identidade docente: fracasso da modernidade?	36
2.3 –	Da difusão ao processo de translação: pensando a formação inicial docente como fe(i)tiche	45
3 –	OS CONCEITOS E OS SUJEITOS QUE ME FAZEM PENSAR PARA ALÉM DOS BINARISMOS	49
3.1 –	Para além dos produtos: pensando a relação entre realidades e identificação?	50
3.2 –	Reatando nós diante dos difusionistas	53
3.2.1 –	Para além do binarismo entre luz e trevas: o anarquismo em Nietzsche	54
3.2.1.1 –	O progresso está ao lado da academia difusionista: uma viagem pela religião	55
3.2.1.2 –	Entre a curiosidade e a vida: as descobertas de Galileu	58
3.2.1.3 –	Do século das trevas (igreja, misticismo e absolutismo) ao mundo da luz (iluminismo)	59
3.2.1.4 –	Do binarismo fé-razão à utopia anarquista	61
3.2.2 –	A diferença como engendramento das dicotomias – traição aos difusionistas	63
3.2.3 –	Identidade purificada? À contramão do difusionista proliferam-se différence e identificações	65

4 –	CONTROVÉRSIA METODOLÓGICA	66
4.1 –	O mundo está dado? Proliferando incertezas diante do “abra-te sésamo” e as mentes preguiçosas	70
4.1.1 –	Que incertezas são estas?	71
4.2 –	Evocar e autorefletir: falando e deixando falar	75
4.3 –	A força dos atuantes associados	76
4.3.1 –	Possibilidades de apresentação do campo de pesquisa	77
5 –	DESCONFIANDO DA ORDEM SALTACIONISTA E O FORTALECIMENTO DA REDE DIANTE DAS INCERTEZAS	83
5.1 –	Ordem a partir da desordem: desconfiando do saltacionismo	86
5.2 –	Ser diferente é normal? As incertezas e mediações diante da possibilidade de uma pedagogia purificada	89
6 –	TRANSLADANDO INTERESSES PARA LICENCIAR-SE	93
6.1 –	O que querem aqueles que fazem licenciatura em Química?	94
6.2 –	Conservando os sujeitos interessados	97
7 –	QUERO SER PROFESSOR: MAS O QUE É SER PROFESSOR?	102
7.1 –	Transladando interesses na formação inicial: “você podia ir nas escolas e observar se eles cumprem com os três momentos pedagógicos!”	102
7.2 –	Entre a disciplina de Estágio, o PIBID e o estágio na escola: teatro e realidade	107
7.2.1 –	Atuantes inquietos e a diáspora do tradicional?	107
7.2.2 –	O choro de Tatiane e a relação com o PIBID	114
7.2.3 –	Alunos inquietos ou silenciosos: os deformantes das normas	118
7.3 –	A área “dura” como atuante	120
7.3.1 –	Entre licenciatura e bacharelado: ser diferente ou ter um diploma?	121
7.3.2 –	Mariana e sua fuga nas disciplinas “moles”	124
7.3.3 –	Diferentes habilitações: uma via de mão dupla	126
7.4 –	Outros aliados de mão dupla: o caso do laboratório e da professora-artigo em vida	127
7.4.1 –	Associando a um laboratório “adequado”: a força do coletivo	128
7.4.2 –	“Eu olhava a professora e via o artigo em vida”	133
7.4.3 –	Laboratório e supervisores que (des)arregimentam	135
7.5 –	Entre instabilidade e purificação: o riso como desordem	137

8 –	FORMAR O QUE? DIANTE DAS CONTROVÉRSIAS PROLIFERAM- SE IDENTIFICAÇÕES FE(I)TICHIZADAS	143
	REFERÊNCIAS	146

1 - O QUE SURTE EFEITO? DESEJANDO SER PROFESSOR!

Filho de pais nascidos no noroeste paranaense, fui¹ produzido e colocado no mundo em Araguari, triângulo mineiro. Esse deslocamento se deu, pois meu pai foi o representante, entre os seis filhos de meu avô, que se dispôs a cuidar das terras novas que este último adquiriu em solo mineiro, para que pudesse produzir café em maior escala. Do total de filhos, os três homens eram os passíveis de deslocar-se, pois seriam os únicos habilitados a colocar a “mão na terra”.

Por lá fiquei durante seis anos. Com essa idade já estava apto ao ingresso na pré-escola. As presenças duraram pouco mais de um mês, segundo minha mãe, porque eu não gostava daquele *locus*², muito menos de minhas professoras.

Esses anos foram tempo suficiente para surgirem algumas dificuldades, secas e instabilidades não previstas. Retornamos ao solo paranaense em definitivo em dezembro do ano de 1993. No outro ano ficou decidido que eu ingressaria novamente na escola, na mesma unidade em que minha mãe iniciaria o curso de magistério. Também ficou acordado (entre minha família e a escola) que eu, como não havia cumprido os créditos da pré-escola, estudaria dois turnos, pela manhã a primeira série, e à tarde faria um reforço junto à turma da pré-escola. Não durou muito também, mas obrigado, fui à escola em dois turnos durante um período.

As séries foram passando, os ciclos também: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio... e sempre os professores foram me deixando marcas, cada qual ao seu modo. Ao iniciar o último ano da formação básica, estava matriculado em um colégio da rede privada na cidade de Cianorte, noroeste do Paraná, pouco mais de 20km de Japurá, cidade em que minha

¹ A forma escrita deste trabalho transitará entre seções em 1ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural, a primeira devido a necessidade de transitar por experiências do doutorando que o inspiraram e interessaram para desenvolver esta tese, a segunda por se tratar de um compartilhamento de ideias com outros atores e outros sujeitos que me guiaram no desenvolver deste trabalho.

² Utilizaremos nesse trabalho o termo *locus*, com o intuito de distanciar da palavra local como lugar fixo, definido entre paredes, ou formal. É nessa inexistência de um local seguro que se busca construir a realidade dos atuantes, daqueles que agem e falam diante de uma rede.

família reside até os dias de hoje. Por lá, alguns sujeitos começavam a maquinar, no sentido dado por Deleuze e Guattari, produzindo efeitos que se alastrariam pelos próximos anos de minha vida.

Minha identificação com alguns professores, minha admiração por tais sujeitos, surtiu efeitos que me aproximaram da carreira docente, pois queria ser como um deles. Se, para Deleuze e Guattari (2010), as máquinas se caracterizam por suas conexões, seus fluxos, suas alianças, suas combinações, e o que interessa são seus efeitos, de alguma forma passo a acreditar que o produto foi conectado. Digo isso, pois, quando falei aos meus pais que queria cursar licenciatura em Química, ambos foram contrários, minha mãe por ser professora da pré-escola e meu pai por querer que percorresse o mesmo caminho que meu irmão, que no momento cursava Engenharia Agrônoma.

Portanto, ao mesmo tempo que meus professores se aliavam ao caminho a que buscava alinhar-me, minha família contrariava. Tive, portanto, de adotar outros caminhos. Dizia aos meus pais que cursaria bacharelado em Química, algo que aos olhos deles pareceria mais rentável e notório. Aliei-me à habilitação que parecia, aos olhos de muitos, a mais promissora, para que assim pudesse manter um pouco dos meus interesses e das conexões da maquinaria.

Ao falar aqui de máquinas, interesses, alianças e conexões, e evocar esse episódio de minha vida, faço uma reflexão com aquilo que Latour (2000) chama de translação³, pois, ao tentar alcançar meus objetivos, tive de convencer minha família, desviar interesses, deslocar objetivos, junto a outros atuantes aos quais me conectei, para que evidenciasse que o caminho por mim escolhido poderia render frutos. Os atuantes, nesse sentido, não são somente os humanos/professores, mas são os discursos das profissões que são evidenciados na TV, nos jornais, nas escolas, é o dinheiro que valoriza e determina o que devemos ser, é a imagem que atualmente se tem de um professor e um bacharel, é a história que ainda valoriza o docente, é a falência da escola, é a ausência de estrutura, é tanta coisa, mesmo que naquele momento não as notasse.

³ Para Latour (2000), translação é a interpretação dada pelos construtores de fatos aos seus interesses e aos das pessoas que eles alistam. Em alguns trabalhos de Latour, ele usa o termo tradução ou translação. Neste trabalho utiliza-se o termo translação, pois, segundo Latour (2000), “além de seu significado linguístico de tradução (transposição de uma língua para outra), também tem um significado geométrico (transposição de um lugar para outro)”.

Transladados os interesses, a caminhada “oficial” da graduação teve início em 2005, no curso de Bacharelado em Química da Universidade Estadual de Maringá. Em 2006, amparado pelo discurso de minha mãe, “puxa licenciatura que se não achar emprego na indústria sempre tem vaga para professor”, fiz requerimento para dar início à habilitação de Licenciatura em Química na mesma instituição, para que ao fim dos 4 anos saísse da universidade com dupla habilitação. Tudo aquilo que me inspirou, toda aquela maquinaria que parecia surtir efeito para que eu me tornasse professor durante meu Ensino Médio, foi perdendo força durante meus três primeiros anos de faculdade. Aos poucos, os novos atuantes que ingressavam em meu caminho, me desinteressavam de “ser professor”, a máquina aos poucos ia perdendo força diante do rompimento com alguns aliados.

Em 2008, no meu último ano de curso, fui novamente transladado e deslocado para diante dos meus interesses. Era o momento de cursar a disciplina de Prática de Ensino em Química e Estágio Supervisionado II, momento esse de regência, de tomar frente de uma turma de Ensino Médio e “ser professor”. A professora da disciplina era nova na universidade. Havia trabalhado por anos na rede privada de ensino da cidade de Maringá e tinha sempre palavras para nos inspirar. Surtiu efeitos, que até hoje me fazem desejar, digo isso, pois, para Deleuze e Guattari (2010), essas máquinas são tudo aquilo que nos cria, fortalece, corta, torce, conecta, processa e produz. As máquinas desejantes (DELEUZE&GUATTARI, 2010) serão entrelaçadas neste trabalho com a noção de atuantes, no sentido dado por Latour (2000, 2001, 2012) de que todos aqueles que, de alguma forma estão no mundo e agem sobre ele, que surtem algum efeito, ou seja, aquilo que de alguma forma produz algo. A máquina, então, é a junção de tudo que de alguma forma interfere e surte efeito sobre algo, em meu caso, no desejo de ser ou não ser professor de química.

Novos atuantes atravessaram meus caminhos, interessaram e transladaram para que novamente o desejo de ser professor se tornasse produtivo ao ponto de dar continuidade ao curso, algo que naquele momento estava em xeque. Transladado e (re)conectado, me formei nas duas habilitações e adentrei as salas de aulas de colégios públicos e privados da região de Maringá. Após pouco mais de um ano lecionando, entrei em “crise”, sentia-me pessimista quanto a continuar lecionando, várias cobranças, vários

direcionamentos dados pelos diretores dos diferentes colégios nos quais trabalhava, questionava-me constantemente: sou um bom professor? Apoiado por alguns amigos, fui fazer mestrado em Ensino de Ciências na cidade de Londrina-PR, crente de que lá estaria a resposta para isso e, melhor ainda, que me direcionariam para, se não o fosse, tornar-me um “bom professor”.

1.1 - O mestrado, a UTFPR, o doutorado: que professores queremos formar?

Logo no primeiro encontro da disciplina obrigatória, alguns colegas já mestrandos me disseram: “não diga à professora que você veio aqui para aprender a ser um bom professor”. Mesmo contrariado, pois esse era, sim, meu objetivo, não fiz o comentário. Outro colega desinformado o fez, e entendi então o porquê da interdição feita pelos meus amigos. A professora prontamente respondeu “aqui estamos formando pesquisadores e não bons professores”. Aprovado entre os últimos colocados e sem bolsa de apoio, pensei seriamente em desistir, logo de início. Acreditava que aquele não seria meu caminho, não teria a resposta para o que buscava.

O que parecia ruim piorou quando tive o primeiro encontro para discussões no Grupo de Estudos Culturais das Ciências e da Educação (GECCE). Quanta informação “desencontrada”, quanta “filosofia”, quanta instabilidade! Nunca tinha ouvido falar, em toda minha graduação, dos Estudos Culturais, Estudos de Laboratório, Foucault, Bruno Latour, Nietzsche... se a professora da disciplina obrigatória dizia que o mestrado não era o lugar de formar professores, mas sim pesquisadores, meu grupo me dizia (traduzindo de forma grosseira, e de forma interessada): não temos nada para formar, formar o quê? Para quê? O que é formar?

Sentia-me como o estudante de doutorado em Sociologia (LATOUR, 2006) buscando molduras, definições, aplicações... demorei mais de um ano para ter uma breve noção do que se tratavam essas teorias e perspectivas “pós”, conhecer alguns conceitos de Bruno Latour e de sua rede⁴. Após dois anos

⁴ Deixarei para mais adiante falar desse conceito, por se tratar de um termo central em nosso trabalho o qual nos debruçaremos com mais detalhes nas próximas seções.

pesquisando os ingressantes no curso de Bacharelado em Química da Universidade Estadual de Londrina, concluí meu mestrado em dezembro de 2012, logo após ser aprovado na seleção de doutorado no mesmo programa de pós-graduação.

Como diriam Deleuze e Guattari (2010), tenho os raios do céu no cu, ou ainda, tenho *ânus solar*. Digo isso pois tudo ocorreu de forma rápida em minha vida, aprovado em meu primeiro vestibular, nunca fui acompanhado de alguma “DP”⁵ durante o curso, arrumei um emprego antes mesmo de minha colação de grau, terminei meu mestrado antes do prazo, passei na prova de doutorado antes mesmo de terminar o mestrado e fui aprovado em um concurso público para docente da rede federal no intervalo do término do mestrado e o início do doutorado. Só peço que continuem entregando rosas à minha mãe⁶, penso que meu *ânus solar* tem muita relação com essas flores.

No primeiro dia do mês de Abril de 2013 tomei posse de meu cargo de professor de Magistério Superior na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* de Campo Mourão, onde resido atualmente e leciono as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Química e Estágio Supervisionado para o curso de Licenciatura em Química. A pergunta anterior, que era “sou um bom professor?”, agora se transforma: “que professores queremos formar?”

Neste sentido, passei a pensar em como isso poderia se tornar parte do meu trabalho de tese. Após algumas reflexões, o objetivo inicial deste trabalho transitou por pensar quais atuantes se articulam para formar a rede identitária de formação inicial docente.

Para que se possa compreender como foi realizada esta pesquisa, a metodologia, os sujeitos e como ocorreu todo o processo de tecer uma rede, é necessário revisitar o que se discute em formação inicial docente em Química.

⁵ Sigla utilizada para resumir o termo dependência, que é quando um aluno não atinge a nota mínima em uma disciplina e tem de fazê-la novamente em um próximo período letivo.

⁶ Diferente de mim, que ao longo dos anos se distanciou das crenças religiosas, minha mãe católica crê fielmente em seus santos, e sempre que necessário faz suas novenas para Santa Terezinha e, quando a “graça” (pedido) vai ser atendida, a pessoa recebe uma rosa. Minha mãe recebia rosas para cada exame que eu fazia. Era algo impressionante! Até eu, distante de minhas crenças, às vezes transito por essas orações, nunca se sabe, né?

1.2 - O que os atuantes nos mostram: a crise no ensino de Química e o “saber usar”

Ao iniciar uma reflexão e um levantamento dos dados para esta seção, que tem como objetivo elencar algumas características atuais do que vem sendo estudado no Ensino de Química, e o que vem sendo proposto nas pesquisas atuais para os professores em formação inicial, deparamo-nos com vários caminhos, várias direções, todas com suas divergências e alguns pontos em comum. Questionamos por diversas vezes, qual seria o caminho que deveria percorrer, o que mostrar nestas próximas páginas, que autores percorrer, que teorias.

Tudo que líamos direcionava para um consenso, as pesquisas em Ensino de Química são necessárias e de extrema urgência, pois o problema no ensinar Química não está no baixo nível do conteúdo e dos conhecimentos, ou na falta de empenho dos estudantes, “apenas não acompanha a evolução que ocorre nos tempos atuais” (HENNIG, 1994). Mas o que seria essa evolução? Quais mudanças deveriam ocorrer então? É isso que está se propondo essas pesquisas na área? Em criar novos caminhos, teorias, metodologias e técnicas?

Após longo tempo de questionamentos, tomamos como direcionamento a própria teoria que embasa este trabalho, os estudos de laboratório de Bruno Latour, e principalmente a Teoria Ator-Rede (TAR), que é vista muito mais como um método do que uma teoria (SERRES, 1999), em que uma rede que se tece está sempre aberta a novos elementos que possam se conectar e transformar, causando um determinado efeito. Neste sentido, esta seção tem como proposta apresentar como o Ensino de Química foi articulado na própria disciplina⁷ em que se realizou a pesquisa.

Durante o primeiro semestre da disciplina, os estudantes foram apresentados a textos, artigos, capítulos de livros, experiências propostas em manuais, para que pudessem se preparar para adentrar as salas de aula para

⁷ A pesquisa foi realizada durante o ano de 2014, ao acompanhar uma turma de formandos da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Química, da Universidade Estadual de Maringá. Mais adiante, na metodologia, será trabalhado o campo de pesquisa, assim como os momentos de atividades realizados na Universidade.

suas regências de estágio. Nessas atividades destacamos alguns conceitos que foram evidenciados em prol de formar os estagiários para a prática docente de qualidade, para que pudessem sanar os males do ensino de Química.

Um dos primeiros textos trabalhados se intitulava “Crise no Ensino de Ciências?” (FOUREZ, 2003). Iniciando sua proposta, o autor logo define os culpados por tal crise: “os alunos, os professores de ciências, os dirigentes da economia, os pais, os cidadãos (trabalhadores manuais ou outros), etc.”. Justifica brevemente a culpa de cada um deles e, posteriormente, passa a elencar algumas possibilidades de mudança, mesmo porque o autor justifica que a palavra crise, vinda do vocabulário chinês se escreve da união de “perigo” e “possibilidades”.

Diante desse último somatório, ele elenca caminhos a seguir para que possamos ultrapassar as barreiras do perigo, do descaminho, do erro. Assim sendo, para o autor, para que possamos evoluir e ultrapassar as limitações e perigos do ensino de Química, podemos por exemplo, substituir a teoria pela experimentação, mas, segundo ele, desde que saibamos como utilizar a experimentação sem ser um manual (ou seja, não devemos nos ater a manuais – penso eu que isso é um indicativo para que ninguém leia o artigo que aqui cito). Outra solução seria utilizar tecnologias, desde que saibamos como conduzi-las. Já sobre a formação dos professores nas universidades, para ele, esta última não vem formando muito bem os licenciados diante das necessidades atuais para uma formação adequada (evidenciadas no artigo).

Outros tantos fatores foram elencados pelo autor, mas deixaremos outros tantos aqui atuarem, vamos deixar que outros elementos (autores, artigos, livros) falem, conectem-se, para fortalecer o discurso da rede das pesquisas em Ensino de Química que vem atuando na formação de uma identidade do “bom professor de química”.

No mesmo sentido que Fourez, outro artigo trabalhado na disciplina tratava do conceito de contextualização por Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em que Santos (2007), depois de evidenciar as dificuldades nas reformas dos currículos e de como ocorreu a implantação da relação da vivência do aluno com as teorias nestes documentos, diz que trabalhar dessa forma contribui para “ampliar o olhar sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade e discutir em sala de aula questões econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e

ambientais.”. Ele finaliza, porém, dizendo que basta trabalhar política, tem que saber trabalhar, saber como usar e que, não adianta ilustrar, tem que ser aplicado de forma crítica, resgatando assim o papel da formação da cidadania.

Outro texto trabalhado na disciplina, de Lima (2012), discute as perspectivas de novas metodologias, diferentes das apresentadas atualmente, para que possamos renovar e fortalecer nos estudantes o estudo da Química. Nesse cenário, o autor adota uma perspectiva que engloba História da Química, experimentação investigativa e ensino interdisciplinar como formas possíveis metodologicamente de “superar o ensino tradicional e dogmático, ainda bastante arraigado nas escolas” (LIMA, 2012, p.39). Termina afirmando que se sente esperançoso quanto ao futuro do Ensino de Química para formação na cidadania, mas credita essa expectativa aos futuros professores e aos professores já formados, que devem saber “como usar” as novas perspectivas metodológicas.

Por fim, e não menos importante, o trabalho de Souza *et al* (2006), que realiza uma atividade que trata das contribuições e limitações das analogias em um determinado conteúdo da disciplina de química, mostra como as diferenças entre os estudantes podem modificar os resultados esperados, pela vivência desses estudantes, que segundo eles, têm diferentes realidades escolares. Os autores concluem que os professores, por trabalharem de formas diferentes os conteúdos, atingem produtos diferentes, e que, por esse motivo, não basta utilizar analogias, devem “saber usar” essa técnica.

Notamos que, nos diferentes trabalhos utilizados pela docente na disciplina, o enfoque era sempre o mesmo: a existência de uma crise que vem seguida de possibilidades para sanar o “perigo” que ronda o Ensino de Química. Aqui, o termo crise tem o mesmo sentido dado por Kuhn em *A Estrutura das Revoluções Científicas*: quando uma teoria (ou uma tendência pedagógica) passa por anomalias mundanas que resistem ao trabalho do cientista. Em nosso caso, quando as anomalias fazem fugir inesperadamente a normalidade da sala de aula ou algo para o qual os artigos, livros, manuais, não nos preparam.

Neste momento aparece aquela que será considerada a Ciência Extraordinária, que vem em oposição à Ciência (tendência) Normal, que, ou retorna à Ciência a sua normalidade ou dá lugar a um novo paradigma que

entrará em vigor, como uma forma de substituir algo que não resolvia mais os problemas que antes solucionava.

Neste sentido, diante da crise, surgem perspectivas das mais diferentes e inovadoras que são colocadas diante dos estudantes/estagiários para que estes saibam como se tornarem “bons professores de química”. Se esses manuais mostram caminhos claros a serem seguidos, que foram testados e aprovados, que aparecem em livros qualificados, em eventos reconhecidos, o que lhes resta é “saber usar” de forma correta todas essas técnicas, métodos e metodologias em prol de um ensino gratificante e que possibilite um salto para o conhecimento da Ciência Química, sem mais terem de transitar por anomalias.

Passando pelos materiais utilizados no campo estudado, pudemos notar que o Ensino de Química proposto neste curso de formação inicial, propõe que estamos em um ambiente em crise, que precisa ser solucionado. Novas tendências estão surgindo constantemente e, quando testadas e colocadas em prática, estão dando “certo”, desde que os estudantes estejam preparados para “saber usar”.

O que seria esse preparo, então? Para que possamos continuar discutindo as possibilidades de formar um “bom professor de química”, teremos de caminhar em passos mais curtos, e pensar um pouco mais sobre essas características que são necessárias aos docentes em formação inicial, para que possam “saber usar” as novas metodologias que estão sendo propostas.

1.3 - Política de incentivo à formação inicial docente e o caráter identitário

Ao encontro dos trabalhos e pesquisas no Ensino de Química, nas últimas décadas, várias políticas do governo visaram contribuir para evidenciar os cursos de formação. Houve uma considerável criação de cursos novos de licenciatura nas instituições federais, muito graças ao programa do Governo Federal em apoio à reestruturação e expansão das Universidades Federais, que colocou como requisito mínimo a criação de cursos de licenciatura nos campi e principalmente que atingisse estudantes de 18 anos, e que houvesse um

aumento de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite; uma realidade para os cursos de formação docente, que em sua maioria são noturnos⁸.

Diante das normativas, diretrizes e parâmetros, vários são os objetivos de formar um licenciado. Se analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química (BRASIL, 2001), veremos vários direcionamentos, mas destacamos aqui um que se conecta ao objetivo de nosso trabalho de pensar os fatores que articulam a identidade docente visando formar “bons professores”. Segundo esse documento, o profissional em licenciatura em química, diferente dos bacharéis que devem estar aptos a “conhecer aspectos relevantes de administração, de organização industrial e das relações econômicas”, devem estar capacitados para “exercer a sua profissão com espírito dinâmico, criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério”.

Nesse cenário de dificuldades, portanto, o professor deverá utilizar das estratégias alternativas que conheceu durante seu curso para que se desvie das dificuldades encontradas durante sua regência. Se procurarmos a definição de alternativa, nos depararemos com o significado relacionado à escolha entre um ou outro, de um binarismo que nos faz saltar entre uma ou outra possibilidade. Quanto à tendência pedagógica, o professor deveria estar apto a pensar em uma ou outra metodologia diante da instabilidade em que se encontram as salas de aula.

Esses documentos, normalmente produzidos por uma camada muito distante da prática docente, e muitas vezes criticado por estes motivos, ainda direcionam em grande parte a história e as matrizes dos cursos nas universidades. Isso pode ser notado quando é feita uma breve análise do projeto dos cursos de licenciatura. No caso aqui estudado, podemos destacar algumas características que serão visadas na formação dos licenciandos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Maringá.

⁸ Este fator influencia potencialmente na escolha e no estereótipo das pessoas que escolhem por esta habilitação. A identidade dos sujeitos que ingressam em ambas as habilitações (Bacharelado e Licenciatura) no curso de Química da Universidade Estadual de Maringá, será mais bem discutida na seção da metodologia.

No *site* do curso, encontramos logo na primeira imagem quais os objetivos para ambas as habilitações e destacamos aqui a finalidade da formação para os docentes:

Os licenciados em química deverão estar aptos a atuar como professores no ensino fundamental, médio e superior. Além disso, devem atuar como sujeitos de transformação da realidade da educação básica brasileira devendo inserir-se na instituição escolar e no exercício cotidiano de sua profissão enfrentando os desafios da sala de aula, bem como as tarefas que as transcendem.

Novamente temos ênfase na ideia de mudança, de alternativa para os desafios que se encontram nas salas de aula. Já na matriz e nas ementas das disciplinas, evidenciamos recortes das DCN para os cursos de Química, o que mostra que as diretrizes influenciam fortemente o direcionamento para a formação nos cursos superiores. Neste sentido, acreditamos ser importante nos atentarmos para algumas páginas sobre como os diversos atuantes culturais e normativos (mídia, documentos, diretrizes, família, religião) transladam as identidades docentes.

1.4 - O papel do professor (re)articulado

Todos os dias somos atravessados por falas que nos localizam sobre os objetivos da educação, somos constantemente transladados a pensar nela como ponto de passagem para se atingir “algo na vida”, ou aquilo que propõem certas pedagogias críticas: um local de emancipação. Quando pequeno, meus pais sempre me disseram que se eu quisesse ser alguém na vida deveria estudar. O argumento era sempre agudo: “se não estudar, vai ficar em Japurá, embaixo do sol quente, capinando na roça com seu pai”. Meu objetivo inicial era sair da cidade em que morava, e não necessariamente ir para a Universidade, mas estão aí duas coisas que me faziam acreditar nesse ponto de passagem para a salvação: meu objetivo agora passava diretamente pelo ingresso no ensino superior, precisava estudar para não ficar na cidade com minha família e porque

nunca fui muito chegado em fincar o pé no solo avermelhado da região noroeste do Paraná, nem nas terras mineiras onde nasci.⁹

Relatei anteriormente uma fala de meus pais, que ouvi durante minha formação inicial até a superior, mas poderia aqui citar outras tantas que ouvi em casa, na TV, na Universidade, no ônibus, no aeroporto ou em qualquer outro canto em que se acumule gente, ou ainda nas redes sociais, que nem tanta “gente” assim tem pra falar... “O preconceito só acaba por meio da educação”, “a corrupção só acaba por meio da educação”, “você só prospera na vida, por meio da educação”, “só terá bom emprego, se tu se dedicar aos estudos”, ou ainda: “o futuro do país depende da educação”¹⁰. É tanta responsabilidade salvacionista que deliberamos à educação, que nada mais interessante que coloquemos todas nossas crenças/fichas nesse ícone. Volto aqui a provocar, amparado por Latour (2002): você acredita na realidade de um futuro por meio da educação ou ela é fabricada e então é só fetiche?

Acreditando em uma ou outra afirmativa, mais adiante iremos ver como tratar dessa escolha. Teremos um enredo que será chamado à tona, em que teremos um sujeito protagonista desses (des)caminhos para que possamos “atingir” a salvação: o professor. Recai sobre suas atuações, como um porta-voz capaz de salvar e dar luz aos sujeitos que pela sua mão transladam ano a ano. É como se sob sua responsabilidade estivesse a possibilidade do sim e do não. Ele dirá: “este tem futuro, aquele outro não!”. Portanto, se é por ele que devemos experienciar, se é ele que seleciona e encaminha, a sociedade como um todo tem o “direito” e o “dever” de palpitar... Vá a uma livraria (ou vá a um banco de dados na Internet) e pesquise sobre educação, encontraremos milhares e milhares de livros sobre o tema. Alguns tantos ensinam como ser um bom aluno, outros tantos sobre a escola dos sonhos, mas, na maioria das vezes, questiona-se e “soluciona-se” sobre o papel e as funções de ser um professor (normalmente bom ou ruim, num binarismo sem fim). Ficam aqui alguns exemplos: “Dez princípios de um bom professor”, “como ser o professor que todo

⁹ Sou Mineiro de nascença, paranaense de moradia desde meus 6 anos. Sou um cara tão estranho, que sou mineiro mas não gosto de queijo, nem de pão de queijo.

¹⁰ Não seria nada incoerente aqui falar do *slogan* do governo brasileiro: “Brasil, Pátria Educadora”, em que no seu primeiro ano de mandato cortou 10,5 bilhões da verba destinada para a educação do país. A educação é o caminho... maltrataram a salvação!

aluno quer ter”... Quando me formei, devo confessar que não consegui fugir desse desejo de ser normatizado, desse coletivo que visa formar “bons professores”, buscava incessantemente nessas características me inspirar. Interessadamente fizera-me acreditar ter que me adequar a esses perfis previamente traçados dos manuais, para atingir meus objetivos de ser o professor esperado, de ganhar meu dinheiro e de alguma forma ser o ponto de passagem que poderia salvar os jovens deste país. Esse atravessamento dos interesses, esse traslado dos meus objetivos conectados a tantos outros sujeitos, hibridizou-me em prol de sobreviver aos interesses dos demais e ao meu objetivo inicial, que agora necessitava transitar por outros locais, outros espaços.

Para que sejamos mais exigentes na compreensão dessas instituições, necessitamos pensar a própria ideia da formação do “eu”, da identidade docente nos estudos culturais, pois

a influência do processo de globalização propõe um conjunto de estruturas da identidade individual que é influenciada pela modernidade através das instituições, mas que também é construída com a internalização, no sentido mais amplo de reconhecer o “eu” (DIAS, 2012, p.17)

As instituições, sejam elas escolas, manicômios, hospitais e demais lócus de normatização, são sempre interessadas em processos de identificação, sejam elas de professores, estudantes, pais, mães, ou seja, afirmam ser possível a padronização dos sujeitos. Quando penso nesse tipo de processo, não questiono como ocorre esse processo de manutenção, que interesses e objetivos estão ali sendo trasladados em prol da criação de uma “identidade de fato”, sendo levados a acreditar que aquele seria o único caminho a ser percorrido. Não questiono na maioria das vezes, pois, quando colocam diante de nossos olhos camadas que sobrepõe discursos, sujeitos, imagens e tantos outros aos quais chamamos de atuantes, não conseguimos observar como ocorreu esse longo processo. Sob essas vistas são colocados somente os fatos consolidados. Esses elementos em ação, antes de se tornarem fatídicos, são o que pretendemos observar e questionar ao longo deste trabalho, e essa

reconstituição é o que chamarei de rede, em uma transposição para a TAR de Bruno Latour.

Para Bigum e Green (2009), pesquisar sob uma perspectiva teórica mais ampla significa questionar as pesquisas que visam à manutenção de um ensino tradicional saudosista, pois essas questionam e discutem as “limitações de grande parte da pesquisa educacional tradicional, sobretudo se considerarmos que essas pesquisas têm evidente interesse na manutenção das formas educacionais tradicionais” (2009, p. 211). Por esse motivo, pensando assim como esses autores, é de extrema importância esse tipo de pesquisa que leva em conta as contingências do campo, que questiona os *a priori* dos métodos (fatos) de ensino, antes de se estabilizarem. Portanto, não questionar os caminhos que nos colocam identificados, que nos dão manuais a serem seguidos e nos pressionam a sermos “bons professores” pode levar a caminhos árduos e dolorosos.

Pensar a identidade do professor dentro desses ambientes de atravessamentos de interesses e objetivos ultrapassa os limites tradicionais de se observar a formação docente. Um conceito que pode contribuir para pensarmos para além das barreiras críticas é pensarmos a ideia de cultura, que, com seu conceito expandido, “inclui as formas nas quais os rituais da vida cotidiana, instituições e práticas, ao lado das artes, são constitutivos de uma formação cultural, rompeu com um passado em que se identificava cultura apenas com artefatos” (ESCOSTEGUY, 2016, p. 4), legitimando assim outras formas de cultura a serem pensadas, para além da formação acadêmica, no caso em que iremos apresentar ao longo deste trabalho.

Nesse sentido, este trabalho busca compreender como ocorrem as articulações que visam padronizar a identidade docente, seja pela mídia, pelos livros, pelas redes sociais, pelas gestões escolares, que parecem fugir aos “dedos”. Aqui não estaremos partindo de uma crítica seletiva, como que selecionando à qual tendência iremos nos posicionar contrariamente, não falaremos de vencedores e vencidos, ao menos não antes de averiguarmos o processo que modifica e traduz os caminhos para se tornar A ou B, tradicional ou diferente. Seria ingenuidade acreditar na possibilidade de um salto de algo ruim para outro que viesse a ser a nova salvação e manutenção da escola. Entre

a afirmação e o fato, tenderemos a pensar os processos que distorcem a pureza da identidade posta de antemão às nossas práticas.

Assim, a ideia de uma teoria a ser praticada em sala de aula, como caminho mais adequado aos objetivos educacionais, é transformada. Passaremos a notar como ocorrem esses processos de translação que nos dispensam

“de fazer o esforço de separar – como seríamos obrigados, se ficássemos limitados à noção tradicional de teoria – asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade” (SILVA, 2013, p.13)

Somente entendendo o sistema educacional dentro dessas viagens e percursos, nesse forjar de identidade (docente, acadêmica, pessoal...), nessas constantes modificações de uma identidade de “professor diferente”, é que passamos não mais a pensar em que professores queremos formar, mas em que artimanhas, articulações, conexões e alianças formam o sujeito na corrida de sua formação.

Parece óbvio que, naquele emaranhado de leis, de direcionamentos e normativas, haveria algo de útil que nos levaria a caminhos claros de salvar-nos enquanto “professores diferentes”. O caminho era simples, bastava-nos contextualizar, problematizar, experimentar de forma investigativa e tantas outras teorias e conceitos, que encontraríamos o caminho da luz, o caminho da salvação. Era só chegar até elas, conseguir “tocá-las”, que romperíamos com nossas frustrações e atingiríamos o clímax tão esperado de criar um caminho para a salvação dos nossos alunos. Fácil, não? É só “saber usar”.

Crentes da possibilidade de atingir algo que havia sido descrito por alguém em um documento, nos culpamos por não saber exatamente como conseguir prosperar e desenvolver aquelas atividades “tão claras” que eram propostas “passo a passo”; como se nada houvesse de contingente para acontecer.

Reconhecemos que o professor tem papel importante para a educação e a formação do cidadão. Pretendemos neste trabalho questionar como esta profissão é vista como deslocada de seus contingentes, desinteressada e

desarticulada. Reavivamos os processos de translação diante da afirmação de que devemos formar “professores diferentes”, não mais colocando o tradicional como algo ultrapassado, em que existem vencedores e perdedores, sem percorrermos os caminhos que nos trazem até aqui. Vimos que vários atuantes tentam modular o que somos e o que devemos ser, veremos agora que os documentos normativos e reguladores do governo também o fazem.

Deste modo, para que possamos continuar a pensar este ambiente transladado, interessado e articulado, precisamos primeiramente nos posicionar como um idiota, ou melhor, com certa ignorância (SILVA E COUTINHO, 2016) acadêmica para questionar os caminhos “claros da razão” no qual identificavam um professor sem contingências, sem histórias para contar, sem singularidades, sem interesses e objetivos... para que possamos dar continuidade nessa possibilidade, realizamos uma breve reflexão sobre como se constitui um desses documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais.

1.5 - Instituições de ensino e o caso das diretrizes curriculares nacionais

Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 (CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12) – “O presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº...”

A resolução, anteriormente destacada, partilha de um momento de rearticulação da afirmação “ser professor diferente” para que possamos realizar uma reflexão neste trabalho. Logo em sua primeira página, “desconsiderando” as demais, explana, entre Leis, Decretos e Resoluções, um total de dezessete dispostos, que visam encaminhamentos para a educação nacional, seja na formação básica, superior, docente ou não. Esses dispostos datam de 1995 até 2015. As modificações aqui indicadas acontecem sempre quando tratamos de políticas educacionais. Essas mudanças podem ser identificadas na introdução

de tal resolução atualizada, que indica as diversas renovações ocorridas (desde 2004) no Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem por finalidade discutir e desenvolver propostas para as tramas da educação. Além da fluidez das próprias comissões formadas pelo governo, outros fatores devem ser evidenciados nestas constantes modificações desses documentos:

Merece especial realce a participação do MEC e suas Secretarias (Sase, SESu, SEB, Setec, Secadi e Seres), Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados. Nesse cenário, no cumprimento de suas atribuições normativas.

A participação heterogênea na confecção desse documento nos mostra um pouco daquilo que vimos elencando ao longo deste texto. A criação de uma identidade docente não perpassa de forma passiva, não sem interesses, sem modificações e traduções. Os objetivos da universidade, do estudante de licenciatura, dos professores formadores são transladados constantemente por outros. O que estes querem é transladado, desviado de seu enfoque inicial. Modificam-se objetivos iniciais, deslocam-se interesses. Formar um “bom professor” deve necessariamente ser articulado a esses documentos. As identidades das memórias, dos artigos, dos livros agora são atravessadas por mais esse documento e pelos sujeitos que o produziram.

São muitos sujeitos, muitos influentes, muita diversidade, muitos desvios e translações. Diante destas mudanças e instabilidades, alguns estratagemas sempre são mantidos nesses documentos, alguns termos “teimam” em se manter ativos nas indicações desses documentos: define, normatiza, consolida, regulariza, regras, normas... e muitos outros que posteriormente serão discutidos ao longo deste trabalho, no desenhar da rede. Um exemplo propício em que podemos evidenciar o cunho normativo desses documentos é a seguinte epígrafe:

“Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 – **Define** as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada*”. (Grifo nosso)

Ainda dando continuidade ao documento, ressalvamos os seguintes dizeres de seu segundo parágrafo:

“*CONSIDERANDO* que a **consolidação das normas** nacionais para a formação do magistério para a educação básica é **indispensável** para o projeto nacional da educação brasileira.”
(Grifo nosso)

Mas o que tanto querem estes sujeitos na busca por consolidar normas e mais normas, “novas e mais novas”?¹¹

Segundo Bill Green & Chris Bigum (2009) e Veiga-Neto (2003), o interesse desses documentos é um saudosismo de um mundo criado por eles mesmos, de manutenção de formas educacionais tradicionais, de algo que, de alguma forma, em algum momento, foi vencedor e deve ser mantido. São mecanismos de produção de verdades que transformam estruturas não cristalizadas em padrões, (im)possíveis de serem reproduzidos, e, por esse motivo, tornam-se modelos criados pelas próprias criaturas, invenções da própria comunidade, mas que reivindicam a nomenclatura de um fato, de uma identidade a ser repassada aos demais. Portanto, a manutenção da ideia moderna de educação, de local de salvação dos sujeitos diante da desigualdade, em que são criados sujeitos normais e anormais, nada mais é que um longo processo de moldagem. Para Veiga-Neto (2007), “na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós” (p.102)

¹¹ Para que possa responder a esse questionamento, primeiro devo explicar o porquê de suspender a palavra novas entre aspas. Entendo que estas modificações não sirvam como início de um novo processo, ou de uma nova etapa, como sugere o termo. Estes documentos, ao serem modificados, não buscam iniciar um novo ciclo ou uma nova era da educação, mas sim uma manutenção, um eterno modificar-se na busca por manter-se presente. Penso desta forma, ao notar interessadamente, que todas estas diretrizes e resoluções visaram e visam prosperar por meio de padronizações e normatizações.

O fortalecimento desse discurso saudosista e de retorno a um local de salvação produz um movimento que naturaliza o que é a educação e qual o papel do professor e do aluno. Neste sentido, compartilhamos aqui com o que Veiga-Neto (2003) fala sobre a construção de um mundo moderno:

a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno. Refiro-me à escola em sentido bastante amplo; estou falando em educação fundamental, educação infantil, escola para adultos e até mesmo em universidade (p. 104).

A escola continua sendo esse local de proliferação e manutenção da modernidade, pois separa, de um lado, o conhecimento das coisas, de outro lado, o interesse, o poder e a política, e assim separa vencedores e perdedores, natureza e sociedade.

Não misturemos céu e terra, o global e o local, o humano e o inumano. “Mas estas confusões criam a mistura – você dirá -, elas tecem nosso mundo?” – “que sejam como se não existissem”, respondem os analistas, que romperam o nó górdio com uma espada bem afiada. (LATOIR, 1994)

Assim como buscam fazer essa limpeza na formação dos sujeitos, o mesmo ocorre na formação inicial e continuada de professores. Superficialmente tentam nos fazer acreditar que ou nos adaptamos e somos bons professores, ou estaremos jogados às traças. Ou aceitamos que nada além da teoria existe ou não estaremos passíveis de nos encaixarmos nos padrões e na identidade que nos querem transmitir. Ou você se normatiza, esquece todos os fios que nos conectam a nossa formação de identidade ou estará fora! Se acreditarmos que esse é o caminho, desarticulado e purificado, teremos de parar por aqui e aceitar, seguir as normas, “saber usar” as teorias e sermos o “bom professor” que nos fizeram acreditar que temos de ser. Mas preferimos desconfiar. Para isso, nos serviremos da compreensão de dois conceitos discutidos por Bruno Latour (2000), os modelos de translação e de difusão, para que possamos entender como se dá o processo de purificação da identidade e como devemos pensá-lo de uma forma transladada e articulada entre os mais diversos atuantes.

2 - A IDENTIDADE ESTÁ LOGO ALI: ALGUMAS PROVOCAÇÕES

Conforme veremos a seguir, pesquisas contemporâneas no Ensino de Química nos mostram que nos cursos de formação estamos privilegiando o produto, a forma final da produção de uma identidade docente. Isso ocorre de forma regulamentada, em que se ignoram as contingências e instabilidades da formação e da elaboração de teorias de seus meios de produção.

Essas pesquisas priorizam definir uma identidade extirpada de seu meio de produção, para que assim possam dar um caminho por onde devemos percorrer, para fazer como nas teorias tradicionais, que, segundo Silva (2013), estariam mais propícias a pensar em como devemos transmitir um conhecimento, de forma técnica, do que pensar de forma pós-crítica os porquês de determinado conhecimento ser trabalhado em detrimento de um outro, ou, ainda, o porquê de um determinado saber, ou outro qualquer, ser mais interessante em meio a uma contingência “inesperada”.

No caso das identidades, assim como nas teorias tradicionais, estas deveriam ser pretendidas como algo neutro, científico e desinteressado. A teoria deveria ser algo que descreve o objeto que quer ser formado, neste caso, o sujeito, ou seja, torna-se produto de sua criação.

O professor tradicional, o professor crítico, o professor reflexivo tornam-se teorias que definem suas criações; algumas privilegiando a formação como perfil previamente estabelecido e outras, mais atuais, questionando esse tipo de fixação prévia. Nóvoa (1992, p.16) faz uma reflexão na qual diz que a identidade “é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Embora considere esse lugar de formação cheio de conflitos, o autor acredita na perspectiva de que devemos ensinar maneiras de ser professor, estar professor.

É só pesquisar e encontraremos vários trabalhos, na área de Educação, Ensino de Ciências e Ensino de Química usando como referências para tratar de identidade autores como Nóvoa (2007) e Pimenta (2000, 2001). Mesmo tratando do conceito de identidade dentro de embates, de conflitos e instabilidades, os autores sempre evocam uma autoconsciência sustentada em alguns princípios, memórias e maneiras de ser um bom professor. A reflexão da práxis, proposta por Pimenta (2000), por exemplo, trata de uma busca consciente por atingir uma identidade, que não necessariamente estava anteriormente prevista, mas que

tendenciosamente será visada ao final do processo: ação, reflexão, ação. No fim das contas, lá no fim do caminho, haverá uma identidade produzida pelo “eu”. No mínimo, ao final do processo, fazem parecer que essa identidade já existia, e só nos restava descobri-la.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) tratam ainda de um perfil necessário para o sucesso da educação nas escolas, na qual evidenciam uma cupabilização dos professores por não se encaixarem nos perfis estabelecidos para atingirem o que as diretrizes e a literatura propõem.

Neste sentido, o termo identidade pode estar relacionado à preexistência de um perfil, de algo previamente definido. Mesmo podendo chegar a ele por diferentes formas, o fim já estará previamente definido. Gondar (2002, p.107) coloca então que identidade seria algo inerte, algo de sua essência. Ainda nessa direção, quantas vezes já não nos deparamos com aquele “elogio”: “para ser professor tem que ter dom mesmo”. Como se fosse algo inato do sujeito, como se existisse algo que lhe fizesse ser capaz de ser um bom professor.

Mesmo tendo ciência de que o processo de formar a identidade de um docente não é algo inflexível, que é conflituoso e instável, não estariam, ainda assim, buscando sempre um perfil, uma identidade docente para que possa ser vislumbrada e sermos “bons professores”, ou para que possamos, enquanto professores universitários de formação docente, transmitir da melhor maneira aos nossos licenciandos o como serem “bons professores”? A instabilidade é colocada no percurso ou buscamos deslegitimá-la em nome de uma identidade purificada?

Assim, passamos à seguinte reflexão: qual o papel da formação inicial? Deveríamos retornar à concepção essencialista de identidade de Aristóteles e pensarmos nela como inata ao sujeito? Pensarmos como no iluminismo, em que o indivíduo soberano, mesmo se desenvolvendo ao longo da vida, sua essência permaneceria a mesma? O sujeito cartesiano, centrado, unificado, racional, reflexivo, que, por ter um núcleo de interioridade, é pré-social, extralinguístico e a-histórico, e, assim sendo, garantiria sua própria existência?

Para que possamos fazer uma reflexão sobre as provocações feitas anteriormente, devemos visitar alguns acontecimentos e conceitos, principalmente no que tange à crise da modernidade, do sujeito e sua identidade.

2.1 - Modernos, pós-modernos, ou ainda: jamais fomos modernos

Sempre que nos remetemos aos termos modernidade, moderno, modernização e outros similares, relacionamos estes à ideia de algo ultrapassado e arcaico, estabilizado com o passar do tempo e que precisa ser superado. Quando, nas teorias que visam normatizar identidades docentes, nos deparamos com a possibilidade de um professor tradicional, estamos claramente falando de um sujeito ultrapassado, que não acompanhou a passagem do tempo, e se utiliza de técnicas e métodos que não devem mais ser empregados. Uma constante luta entre vencedores e vencidos, os modernos e os antigos. Esse tipo de assimetria entre o atual e o passado pode ser evidenciado na fala dos estagiários enquanto apresentavam seus portfólios¹² e se comparavam com os seus supervisores das escolas:

Luis: “Não adianta, a gente vai lá, explica, mostra como faz, explica passo a passo. Mas chega na hora ela não sabe usar os equipamentos, ela fala que tá ultrapassada pra usar essas modernidades” (trecho do diário de campo – 04 de novembro de 2014)

Pensar na possibilidade de um mundo que separa a produção do fato, que separa natureza e sociedade, é algo que está relacionado a ideia de purificação de Latour (1994), na qual esquecemos todos os processos de translação em nome de uma verdade exterior, extirpada. Somente nesse sentido poderíamos pensar na possibilidade de um mundo baseando na difusão de verdades, em que ocorresse um salto entre uma ou outra identidade docente.

Para que a modernidade fizesse sentido, teríamos de ter dois conjuntos acontecendo concomitantemente, o mundo das translações e o da purificação. No primeiro, seriam evidenciados os mais diversos fatores que produzem uma

¹² Esta defesa ocorreu no último dia de aula, dia 4 de Novembro, durante o período da tarde e noite, em que os alunos apresentavam suas principais experiências com o estágio.

identidade, cheia de interesses, conexões entre os mais diversos atuantes, relacionando política, economia, sociedade e cultura. No segundo, o produto seria separado de seus meios de produção. Isso só aconteceria, caso o primeiro conjunto atingisse seus objetivos da forma mais articulada possível, de forma que, de tão conectados, não fossem mais questionados e pudessem ser tidos como puros de serem difundidos de um grupo para outro, que passassem de mão em mão, sem que fossem questionados.

Mas e se esse caminho, moderno por definição, jamais tenha funcionado? Recorremos a Bruno Latour (1994) quando faz a seguinte afirmativa: “Jamais fomos modernos” em um de seus escritos, na tentativa de questionar a possibilidade de não existência da separação *a priori* de uma Natureza e uma Sociedade e de tantos outros binarismos. No fim das contas, para o autor, a tentativa de purificar suas produções, entre dois polos previamente estabelecidas, fracassou, pois na tentativa de proliferar verdades, de difundir suas teorias sem levar em conta seus fracassos e intermediários, acabaram por gerar uma prole ainda maior de híbridos, e as mediações ficaram ainda mais evidentes.

Os difusiostas, em sua missão de desconectar seus fatos de suas contingências, de seus meios de produção, de seu transladar de interesses diversos em nome da construção de uma natureza, falharam. Se conseguiram algo, foi deixar ainda mais evidentes seus híbridos, suas misturas e suas articulações. Ao invés de intermediários, que não modificam e não são modificados durante o percurso saltacionista, eles proliferam ainda mais mediadores, mais instabilidades e incertezas. Não podemos, portanto, separar o processo de purificação do trabalho constante de proliferação de híbridos, de translação.

Assim sendo, se jamais fomos modernos e não conseguimos atingir o tão idealizado local privilegiado em que nada deve ser questionado, em que as coisas falam por si e em nome da verdade, é esse o questionamento que devemos fazer. Se os modernos tivessem sido eficazes em seu papel de purificadores, extinguindo qualquer instabilidade e proliferação de híbridos, separado o antigo e o atual, não teríamos hoje teorias tão questionáveis e poderíamos, sim, pensar em identidades neutras, estáveis e inquestionáveis. Se

não fomos modernos de fato, e jamais o tenhamos sido por essa ruptura entre proliferação e purificação, aí talvez esteja uma reflexão a ser feita: o que seria a crise da modernidade? E qual a relação desta crise com a identidade.

Partilharemos então, a partir de agora, deste olhar um tanto peculiar sobre a modernidade. Não a trataremos mais como um local de existência, mas de persuasão, de inspiração (para alguém ou algo), que visa a manutenção e purificação, mas que por fim prolifera híbridos e mais híbridos. Assim também iremos pensar os cursos de formação inicial docente. O que ocorre em meio ao processo de purificação de uma identidade dos professores? Ocorreria também a proliferação de híbridos?

2.2 - A crise da identidade docente: fracasso da modernidade?

Como visto anteriormente, vários autores trabalham, pesquisam e divulgam trabalhos e mais trabalhos com a temática da identidade docente. Ao pensarmos esta como sendo um fato, algo deslocado de suas articulações, estaríamos dando abertura para aquilo que um dia os então “modernos” propuseram: distanciar a natureza de “ser professor” como algo deslocado de suas contingências e seus meios de produção. Anteriormente já nos ocupamos de desalojar e desconfiar dessa possibilidade, portanto, vamos focalizar nossa escrita para um pensamento que una o processo de purificação ao processo de proliferação de híbridos, ou seja, o processo de translação.

Diferentemente do que propõem os difusionistas, que transitam por lugares estáveis, desarticulados e consolidados, vamos pensar a identidade como algo conectado, fluido e contingente. Neste pensamento, Silva (2000) afirma que

“a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja de natureza, seja de cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente[...]A identidade está

ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.” (p.96)

Portanto, em meio aos processos de translação de interesses e objetivos que dissertamos anteriormente, os sujeitos estão sempre passíveis de negociar suas identidades, de enredá-las da forma que parecer pertinente. Ela é narrada de diferentes modos, diante das circunstâncias as quais lhes foram atravessadas, das conexões e contingências que lhes aconteceram. Por esse motivo, ela é vista não como um fato, mas como algo que está sempre pronto a se ressignificar, recriar e reconectar a outros tantos atuantes. Por não ser algo fixo e estável, mas contingente e cambiante, a identificação pode “transitar por formas diversas, construir modos de ser, assumir posições, descartá-las e utilizá-las de novo” (MÉLLO; DI PAOLO, 2007, p. 135)

Se anteriormente vimos que a produção dos fatos, da natureza, da sociedade e de tudo mais que aí existe é dependente das articulações que produzem, das contingências que os afetam, das suas relações com os demais atuantes, assim também não mais podemos predefinir uma identidade. Segundo Silva (2000), “identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundado, elas não são elementos passivos da cultura, mas tem que ser constantemente criadas e recriadas” (p.96).

É nessa tentativa de rearticular o sujeito com os discursos que o contingenciam, que o termo identidade toma forma. É na relação entre os atuantes junto ao estudante em formação, que a identidade docente aparece. Portanto, substituiremos o termo por identificação, no sentido adotado por Hall (2000), para que não se pense a identidade como algo fixo e acabado.

Diferente de um “naturalismo” remetente ao termo utilizado em grande parte das pesquisas, a identificação é tida como algo em processo, e constante reformulação, “é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência” (SILVA, 2000, p. 106). Portanto, sendo um processo,

“a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’. Para consolidar

o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior a constitui”. (SILVA, 2000, p. 106)

Tomaremos em nosso trabalho o exterior como aquilo que normalmente é produzido em contraponto com a identidade que se “deseja”. Não como algo extirpado. Então, sendo o desejo uma construção coletiva, o próprio coletivo trata de criar o fato e o artefato.

Vejamos bem, este binarismo não deve ser visto como algo de forma predeterminada. Tenhamos cuidado, eles são contingenciais e articulados. Pois, existiria algo que pudesse ser previamente estabelecido? Para refletirmos sobre isso, precisamos retomar a ideia de modernidade. Quando alguns sujeitos dizem que “os professores precisam se modernizar”, sugerem que devemos ter um término, um ato descontínuo, de ruptura com o passado, e que devemos recomeçar (LATOUR, 1994). O antigo é rejeitado e temos de tomar um novo caminho.

Nota-se essa busca no discurso dos próprios estudantes, que durante suas falas nas entrevistas sobre suas motivações para cursarem licenciatura, tinham grande relação com a memória que tinham dos professores que os formaram no ensino básico. Como quando Mariana discorre:

Minha professora do ensino médio era muito ultrapassada, ela não sabia dar aula pra alunos ativos, que vivem com celular na mão, ela precisava ser reformada (risos/pausa). Não é ofendendo, mas eu não quero ser igual ela, quero ser diferente, quero fazer pelos alunos o que essa professora não fez por mim. (trecho do diário de campo, 5 de Novembro de 2014.)

Temos nesse episódio uma perspectiva de vencer algo que esteja perdido, de superar a perda de um militante ultrapassado para melhoria da qualidade de vida dos estudantes. É como se ela tivesse parado no tempo e, portanto, estivesse em momento de ser substituída, retirada de sala. Isso ocorre, pois a licencianda em questão acredita que, devido às novas tecnologias, a professora não estava mais apta a acompanhar os estudantes, como se sua identidade estivesse findada a trabalhar somente com sujeitos “não tecnológicos”. Ao surgir uma nova tecnologia, para cujo uso a professora não foi

preparada na licenciatura, ela estaria rompendo a sua relação com o tempo contínuo e, assim, estando extirpada de uma essência de identidade, pudesse ser descartada.

Acreditamos que, nesse sentido, podemos ver o porquê da existência de uma crise de identidade, no sentido fixo da palavra. Por não atingirmos algo que, segundo eles está posto, e deve ser atingido, desconsideram-se as mediações e contingências que formam as escolas, a educação e os professores. Se conseguirmos notar a ingenuidade nessa afirmativa, passaremos a fazer outro tipo de questionamento: ao que se deve a crise da identidade docente? Sendo assim, compartilharemos da perspectiva proposta por Silva, que diz que devemos acompanhar como um determinado discurso ou artefato se torna aceito em um determinado grupo, e não o tomar como algo estabilizado do passado:

“Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou assim” (1996, p. 78)

Devemos perguntar, portanto, como esse professor deixou de ser “útil”, que articulações ele deixou de fazer. Com quem ela não se articulou para ser deixado para trás no tempo? Seriam suas alianças que haviam sido desatadas? Ele não foi arregimentado por outras teorias, outros atuantes, outros... poderia ser esta a justificativa para que um sujeito tenha sua identidade rejeitada?

Neste sentido, a palavra crise estará relacionada a uma questão de desequilíbrio, de evolução, sempre sob uma perspectiva de diferenciação. Para Bill Green & Chris Bigum (2009):

“Preferimos não notar as coisas não-familiares. [...] Apegamo-nos a categorias confortadoras e a memórias de uma era na qual o mundo parecia mais previsível, menos fragmentado e a certeza mais imediatamente tangível” (p.230).

O familiar, e a busca por distanciar-se do não familiar, está intimamente relacionado à tentativa incessante de padronização, ordenação e classificação

prévia dos sujeitos, ideal da Modernidade, em que incessantemente se buscam lugares (diferente do *locus* que propusemos inicialmente) previamente estabelecido em que os sujeitos devam atingir e qualificar-se para serem como tais, aquilo que anteriormente definimos como identidade. Para Lopes, a ideia de norma está diretamente relacionada com uma “medida e um princípio de comparabilidade, a norma opera a fim de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (2009, p. 107-130)

Dentro dessa lógica de inclusão, faz-se a seguinte pergunta: não atingiu uma determinada identidade? Você está fora e será eliminado, os demais seguem o caminho. Mas, se anteriormente fomos convencidos de que não existem esses binarismos de forma anterior e extirpada, este lugar se tornará tão improvável devido às suas contingências, que dificilmente alguém o atingirá, ele será produção da própria sociedade em meio à produção cultural deste espaço e tempo. E, assim sendo, se todos são agora diferença e identificação, a crise passa a ser na crença de uma identidade. Pois a crise é a falta, a diferença entre o que se idealiza (identidade) e o que se produz (identificação).

Portanto, se nem modernos um dia chegamos a ser, se esse binarismo não é partilhado pelas contingências que vivenciamos, não devemos padronizar professores, ao menos não de forma *a priori*, como sendo o docente um sujeito desligado de seu contingente.

Um texto (parâmetros, regulamentos, diretrizes...) preza por uma identidade purificada, não levando em conta as contingências de uma formação e uma profissionalização docente. Criamos um estereótipo de caracterização do professor que fracassa pelo simples desejo extirpado da realidade das salas de formação e prática docente. O professor é um humano? Sim e não. Ele é dependente dos mais diversos atuantes que atravessam sua formação, aperfeiçoando, assim, a teia da profissionalização, as tramas da rede que por ele são formadas. Ele precisa transladar humanos e não-humanos para adentrar a sala de aula, os textos discutidos na universidade, as práticas realizadas nas “simulações da universidade”, os equipamentos de laboratório são substituídos por materiais alternativos... tudo em prol de ser um “bom professor” como

destacado pelos artigos discutidos em sala de aula e que fundamentam nossas diretrizes.

Ele precisa de autonomização, ele precisa convencer e ser convencido, ele precisa persuadir as instituições de ensino básico que ele pode ser este “bom professor”, que faz a diferença, que se hibridiza. Mas precisa ser convencido, por exemplo, pela professora regente da universidade, que estas “coisas” dão certo, mesmo diante de toda a instabilidade e carência do ensino público.¹³ Nesse sentido, a professora regente da disciplina de Estágio Supervisionado teve de, por diversas vezes, fazer discursos motivadores de convencimento, transladando interesses e objetivos dos estudantes, desviando percursos mesmo que de forma “camuflada”.

Ou seja, além de aliar-se a artigos, textos, teorias, metodologias, escolas, estudantes e tantos outros atuantes, ela precisa estabelecer aliança com outras instâncias, entre elas a afetividade e a motivação, como quando ela disse no final do semestre, diante da angústia e aflição dos estudantes em não terem “dado certo”: “fiquem calmos, é difícil, mas eu tenho certeza que vocês serão a diferença!” Conectar e criar alianças nos é evidenciado, nesse caso, que ultrapassa os limites da razão, e transborda para outros tantos direcionamentos, foge aos nossos dedos... Para Deleuze (1998),

“Uma sociedade nos parece definir-se menos por suas contradições que por suas linhas de fuga, ela foge por todos os lados, e é muito interessante tentar acompanhar em tal ou qual momento as linhas de fuga se delineiam!” (p.212)

Sendo a identificação a relação e a solução das controversas junto à sociedade, é preciso aliar-se ao que, modernamente, parecia ser imobilizável. Se as identidades fogem e se liquefazem, as fugas nos parecem muito mais interessantes do que os binarismos fixos, ou, ainda, segundo Veiga-Neto, precisamos da “mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tornar como dadas, tranquilas e naturais.” (2002, p.243).

¹³ A professora regente que foi sujeito de pesquisa deste trabalho, em diversos momentos, fazia afirmativas para motivar os estudantes, ou visando encaminhá-los. Um exemplo desses momentos foi quando uma aluna disse que todas as teorias eram lindas, mas que na prática não davam certo e ela disse: “isso tudo já foi testado, estão em artigos científicos, é só seguir o passo a passo que dá certo”

Precisamos, portanto, fazer aquilo que Nietzsche propôs, e mover céu e terra, despolarizando a possibilidade de uma natureza *a priori*, e para isso iremos nos inspirar em Latour (1994) com sua proposta de duvidar dos conjuntos de práticas totalmente diferentes que, segundo os modernos, deveriam ter sido deixadas isoladas umas das outras, e que neste trabalho, buscaremos (re)conectar.

“O primeiro conjunto de práticas cria, por “translação”, misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura. O segundo cria, por “purificação”, duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos de um lado, e a dos não-humanos, de outro. Sem o primeiro conjunto, as práticas de purificação seriam vazias ou supérfluas. Sem o segundo, o trabalho de translação seria freado, limitado ou mesmo interdito. O primeiro conjunto corresponde àquilo que chamei de redes, o segundo ao que chamei de crítica” (p.16)

Ao não conectarmos esses dois conjuntos, estaríamos prezando por uma Ciência¹⁴ desconecta de seus atuantes, distanciada das contingências, em que a identidade seria algo possível de ser alcançado. Portanto, o fracasso não estaria em uma formação inicial inadequada, mas no ideal extirpado e não contingencial preestabelecido.

Agora, se partilharmos de que o curso de formação docente não deve mais ser esse local que esquece de seus contextos instáveis e cambiantes, concordaremos que o professor não poderá ser normatizado e padronizado de forma prévia, pois estaríamos sendo contraditórios. Portanto, é necessário desterritorializar essa torre “inquestionável” que são as instituições de ensino, olhando a universidade não somente com o objetivo de formar profissionais para docência, emancipados de conhecimentos pedagógicos, científicos e de tantos outros que sejam capazes de melhorar a qualidade de suas vidas e da escola como um todo, mas como um local de constante negociação e resistência com conceitos tidos como verdadeiros, naturais e purificados.

¹⁴ Em Latour (2001), o termo Ciência no singular e com letra inicial maiúscula retrata uma ciência dogmatizada e dona da verdade, desconectada de suas produções, sem possibilidade de pluralidade e heterogeneidade. Ideal propriamente disseminado pelos modernos, quando falam de uma Ciência purificada e desconectada de seus atuantes.

Isso não significa que devemos deixar de falar dessas instituições e creditarmos a ela um fracasso, falência ou ineficácia,

“Certamente, não se deixou de falar da prisão, da escola, do hospital: essas instituições estão em crise (devido a pretensão dos moldes da sociedade disciplinar moderna). Mas se estão em crise, é precisamente em combates de retaguarda (saudosismo)” (DELEUZE, 1998.p. 216).

Temos, sim de manter esse tipo de discussão ativa, mas lembrando que essa crise deve ser vinculada às pretensões modernas de purificação da identidade. Não seria esse processo de configuração de uma crise, uma das etapas propostas por Latour (2000) no processo de construção de fatos, quando ele fala de deslocar os objetivos dos sujeitos criando-lhes um problema? A crise não seria um problema criado pelos difusionistas para que eles viessem a solucionar?

Para que não entremos nesse ciclo vicioso, e cunhemos um problema que nós mesmos teremos de remendar, agora temos de questionar a formação dos estudantes diante de um espaço em constante reformulação, em meio a (des)caminhos cambiantes, contingentes e des(padronizantes), e nesse espaço não há mais lugar para sujeitos humanos ou não-humanos previamente estabelecidos de suas funções, padronizados e normatizados. As diretrizes e regulamentações agora devem ser pensadas na contingência, nas suas conexões e alianças, na produção de sua rede. Neste sentido, Veiga-Neto (2003) fala sobre a distinção entre sociedade de controle e sociedade disciplinar:

“Os confinamentos disciplinares são moldes, distintas formas de moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto deformante que mudasse continuamente a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (p.111)

Partindo dessa ideia de que estamos em constante mudança, que não temos mais um “caminho claro” ou moldes a serem seguidos com relação à formação inicial nas licenciaturas e aos licenciandos, teremos de fazer um primeiro questionamento que, de alguma forma, justifica toda nossa fala até agora: como devemos pensar o estágio, na forma como ele era, como está sendo

e como pode vir a ser? Se pensarmos que na sociedade da disciplina nos propusemos sempre recomeçar e partir do zero, como propõem nossos documentos, regimentos, diretrizes... teremos, sim, de pensar um novo início para formação, uma novidade normativa, um novo caminho. Mas se, pelo contrário, pensarmos em uma sociedade de controles, em que nada termina, mas está em variação contínua, teremos de deixar tais questionamentos quanto ao passado e ao futuro, e falarmos de presente. Como está acontecendo o estágio?

Nesta direção, se assim concordarmos, iremos ao campo, no lugar em que esses sujeitos se formam para que possamos reatar o nó górdio¹⁵ que foi rompido pelos modernos, atravessando todos as controvérsias necessárias, as incertezas e os sujeitos que atuarem, todos os atuantes que de alguma forma agirem na formação inicial dos estudantes da licenciatura. Não faremos mais uma polarização *a priori* entre natureza e sociedade, seremos somente híbridos, que posteriormente podem ser encerrados e purificados. Pois, segundo Oliveira (2009), “a ciência (**a educação**) é construída em um intrincado processo de negociações e não dada pela natureza, mas atribuída a ela somente quando toda a controvérsia estiver encerrada” (grifo nosso, p.142).

Para tanto não indicaremos locais exatos por onde caminharemos, caminhos predestinados. Esses caminhos só interessam aos difusionistas modernos, a uma ciência purificada anteriormente às suas controvérsias, que predestina os sujeitos, e que ela, e somente ela, cria e reproduz a existência de uma crise. Optaremos, portanto, por descrever as alianças, as conexões, as tramas por onde esses atuantes transitarem buscando resolver as controvérsias da instituição de formação docente.

¹⁵ Para que não conversemos de forma superficial, falaremos da lenda que envolve tal termo, até que posteriormente, na próxima seção, possamos fazer uma melhor costura, envolvendo alguns conceitos importantes para pensarmos a teoria envolvida neste trabalho, junto às suas justificativas e problematizações. A lenda envolvendo o termo nó Górdio trata da passagem de herdeiros pelo reino da Frígia (Ásia Menor), com a primeira passagem para um camponês chamado Górdio e seguido por seu filho Midas, após sua morte. Posteriormente, somente viria a tomar posse da coroa quem desfizesse/desatasse o nó feito por Górdio em sua carroça junto a uma coluna no templo de Zeus. Isso só aconteceu quinhentos anos depois, em 334a.C, com Alexandre, o Grande, que ao ficar sabendo da lenda, foi até o templo, e por meio de uma trapaça, cortou o nó com sua espada tornando-se o novo senhor da Ásia Menor. Daí deriva-se a expressão “nó górdio”, desatado de forma desonesta e meticulosa um problema complexo e aparentemente impossível.

2.3 - Da difusão ao processo de translação: pensando a formação inicial docente como fe(i)tiche

Tratamos anteriormente da busca incessante dos modernos por um processo de purificação desmembrado dos processos de proliferação de híbridos. Vimos anteriormente que os dois ocorrem de forma simultânea, um fato só será bem aceito e se propagará no tempo e espaço se as várias etapas de translação vencerem as incertezas e conseguirem, por meio de várias estratégias, alistar humanos e não humanos através de seus interesses e objetivos. O que os difusionistas fazem questão de “esquecer” é todo esse longo processo de arregimentação, de fluxos e contingências que os levaram a desenvolver aquilo que, no final do processo, nomearam, de fato, como se isso fosse uma *descoberta* que estava ali o tempo todo e precisava ser evidenciado por uma pessoa.

Pensamos que, no caso da identidade, quando nos cursos de formação docente se propõem algumas características, técnicas, metodologias e teorias relacionadas à formação de um professor qualificado para fazer a “diferença”, esquecemo-nos de todas as contingências que se aplicaram aos momentos nos quais foram desenvolvidas. O formar-se “professor diferente”, tornar-se um objeto, uma identidade em movimento, isso é o que prezam os difusionistas. “Concordando (com sua existência extirpada) as pessoas tão facilmente em transmitir o objeto, é o próprio objeto que as força a assentir. Parece então que o comportamento das pessoas é *causado* pela difusão dos fatos e das máquinas.” (LATOUR, 2000, p. 220).

Estranhamente, depois de difundido nada mais poderia ser feito, segundo os saltacionistas¹⁶, se algo não atingir o fato que já foi delineado e purificado, o

¹⁶ Este termo refere-se, segundo Latour (1994;2000), aos modernos que visam transmitir a ideia de uma Ciência purificada e desvinculada de seus meios de produção, ou de suas mediações que produzem as ciências. O termo será mais detalhadamente trabalhado nas próximas seções que aprofundarão a teoria a ser utilizada ao longo do trabalho. Em Latour (2000), ele os chama de “saltacionistas”, por acreditarem

erro está em outras instâncias. Aqui “surge” aquilo que ao longo do processo foi marginalizado por eles, a sociedade. “Em outras palavras, o modelo de difusão agora inventa uma sociedade para responsabilizá-la pela inconstância da difusão de ideias e máquinas. [...] a sociedade ou os ‘fatores sociais’ apareceriam só no fim da trajetória, quando alguma coisa não desse certo. A isso se deu o nome de princípio de *assimetria*: só se apela para os fatores sociais quando o verdadeiro trajeto da razão ‘entorta’, mas não quando vai em linha reta”

Neste sentido os difusionistas, “esquecidos” dos longos processos de translação, articulação e arregimentação, criam uma identidade de fato, fixa e estável, e depois as apresentam aos sujeitos como sempre estando ali, prontas para serem selecionadas e aplicadas em sala de aula. O professor tradicional estaria superado, assim como desejaram os difusionistas, e o professor “diferente” estaria diante de nossas mãos (em artigos, manuais, vídeos, livros), bastando-nos “saber usar”.

Figura 1. Representação da passagem “saltacionista” proposta pelos modernos, purificada e sem desvios entre ser mau e bom professor.



(LATOUR, 2001, p.88 – Imagem modificada)

em um salto entre Fato e Artefato, ou entre Real e Social, ou, ainda, em nosso caso, um salto entre ser um mau professor para um bom professor.

Nota-se nessa figura que partiríamos de dois polos previamente estabelecidos, de um lado o professor tradicional a ser superado, do outro os professores diferentes (contextualização, ensino por CTS, experimentação investigativa etc). Todas as artimanhas e translações que ocorreram ao longo do processo de uma identificação docente, perdem-se em prol de uma identidade fixa e estabilizada. Caminhamos então por um logradouro sem volta: ou seguimos o caminho e nos tornamos bons professores, somos salvos e somos capazes de salvar a educação da crise, ou desistimos e nos mantemos como anormais¹⁷.

Mas estamos predispostos a duvidar desse caminho purificado e sem evidencias de translações de interesses e objetivos. Seriam os objetivos e os interesses dos estudantes os mesmos da academia? Primeiramente, queriam eles ser professores? Muitos fatores teriam de ser descartados, para acreditarmos nesta possível passividade dos estagiários no processo de formar-se professor. Mas não o podemos descartar, portanto desconfiaremos como aquele que desconfia de tudo que pareça comum e exterior aos longos modelos de translação que produzem as identificações docentes.

Retomando a Figura 1, do lado esquerdo teríamos o fetiche, do lado direito o fato exumado/descoberto. Para Latour (2002, p.45), ““fato” parece remeter à realidade exterior, a palavra “fetiche” às crenças absurdas do sujeito”. Isso se pensarmos como os difusionistas em um binarismo preestabelecido, em uma dicotomia sem precedentes. Se considerarmos, porém, que tudo isso é produto de longas translações, de processos de arregimentação, de fluxos, conexões e alianças e duvidarmos tanto da existência exterior quanto da crença ingênua, proliferaremos diversos híbridos, uma mistura dos fatos e dos fetiches, uma relação entre os não mais possíveis extremos, e tudo retorna aos seus locais de produção, e não mais são tidos como produtos. Ao juntarmos as duas fontes epistemológicas das palavras “chamaremos fe(i)tiche a firme certeza que

¹⁷ Entenderemos os termos Normas, Normalização e Normatização, conforme Lopes e Fabris (2013). Em que o primeiro refere-se ao conjunto de critérios criados por grupos sociais que visam incluir, ou excluir, sujeitos. Podendo visar a homogeneização ou disseminar ainda mais as diferenças entre os sujeitos. Normalização, diferentemente de um pensamento moderno que visa prescrever as normas para incluir ou excluir, para aceitar ou não aceitar, para classificar algo como bom ou ruim, terá como objetivo partir dos meios de relação entre sujeitos em grupos sociais, para produzir a norma. E o último destes termos é aquele que faz valer a normalidade e segurança, que visa manter o comportamento dos sujeitos.

permite à prática passar à ação, sem jamais acreditar na diferença entre construção e compilação, imanência e transcendência”.

Se queremos compreender a produção da identidade do professor diferente em suas conexões e alianças, não podemos mais ir ao local em que os encontramos formados, mas sim irmos aos seus locais de proliferação de fe(i)tiches, de articulação. Por esse motivo, neste trabalho, irei acompanhá-los em seu período de formação, vamos nos inspirar em Latour (2000), quando acompanhou os cientistas em seus meios de pesquisa, e seguir licenciandos e seus “companheiros” universidade afora. Tendo como primeiro (e um dos) objetivo, ou como academicamente clamamos, problema de pesquisa: compreender como ocorre a produção da identificação docente na disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Maringá em meio ao processo de purificação e proliferação de fe(i)tiches.

Para isso, iremos acompanhar etnograficamente os estagiários em seu processo inicial de formar-se professor, buscando compreender como ocorre o processo de arregimentação e translação de humanos e não-humanos na formação docente. Não temos outro caminho se realmente nos atermos em desconfiar da ideia dos “saltacionistas” e da possibilidade de uma identidade desconecta dos seus múltiplos atuantes. Antes que possamos ir ao campo, precisamos conceituar nosso campo e fazer uma reflexão: se duvidamos desse deslocamento moderno, de um salto entre tradicional e diferente (no sentido binário mesmo da identidade), o que estaremos buscando no campo?

3 – OS CONCEITOS E OS SUJEITOS QUE ME FAZEM PENSAR PARA ALÉM DOS BINARISMOS

Agora, desconfiado dessas possibilidades saltacionistas, buscamos compreender como são transladados os mais diversos interesses e objetivos, dos mais heterogêneos atuantes, na formação inicial docente. Questionaremos as possibilidades de uma identidade prévia, de uma diferença pelo binarismo entre tradicional e diferente, de um fato em oposição ao fetiche. Vamos direto às relações, aos desejos coletivos, vamos aos locais em que se produzem as identificações, a *différance* e se proliferam os fe(i)tiches/híbridos. Lidaremos agora com a Universidade e o curso de formação em licenciatura em Química, como lócus de diferenciação, em que sujeitos são traduzidos, modificados e distorcidos por suas relações e articulações que produzem uma rede.

3.1- Para além dos produtos: pensando a relação entre realidades e identificação?

Nesse emaranhado de termos, faz-se necessário esclarecer alguns pontos centrais para o trabalho. Utilizamos aqui conceitos muito discutidos na perspectiva dos Estudos Culturais, Estudos pós-estruturalistas, pós-críticos e pós-modernos (ou não-modernos como propõe Latour (1994)) ou que inspiraram tais movimentos, por vários autores reconhecidos e renomados dessa linha de estudos. Mas alguns, aqui, se tornam centrais para compreensão deste trabalho, dos quais destacaremos dois: identificação e realidade. Diante do que viemos discutindo desde a primeira seção deste trabalho, acreditamos que esses dois termos são centrais para entendermos como a busca por normatizar professores acaba por proliferar ainda mais híbridos nessa formação.

Ao nos depararmos com o enfoque central deste trabalho, que é a ideia de discutir a formação inicial dos estudantes no curso de licenciatura em Química, trabalharemos a ideia de identidade docente, ou como consideramos mais pertinente, pensaremos em uma identificação docente. Neste sentido, grande parte dos trabalhos (GAUCHE *et al* 2008; WARTHA *et al* 2013) traz uma discussão referente aos melhores métodos a serem discutidos na universidade, para que possamos formar professores de excelência, outros tantos embasando-se em questões referentes à formação reflexiva, mesmo que, em diversas vertentes, estes visem sempre a uma identidade preexistente à própria formação em processo. Em nosso trabalho, a identificação será totalmente dependente dos atuantes em rede que a (re)produzem.

Compreendemos que a rede proposta principalmente por Callon (1986) e Latour (2000, 2001, 2002) sugere complementar a proposta de David Bloor (1976), que se opõe ao princípio assimétrico entre vencedores e vencidos, e que devemos aplicar as mesmas perguntas e explicações tanto para um quanto para outro. Para Latour (1994), esse pensamento reflete ainda a modernidade da assimetria por ainda considerar ganhadores e perdedores, portanto mantém uma assimetria, agora para além daquela ruptura com o tempo “passado”. Para os autores, a Teoria Ator-Rede (TAR) consiste em acompanhar humanos e não-

humanos, para que assim se evite qualquer possibilidade de uma visão extirpada de realidade, um mundo fora do aqui e das relações e suas conexões, que é o que propõe a TAR. Se as conexões, como vimos anteriormente, são as possibilidades de translações e das proliferações de híbridos, e cada uma dessas alianças pode se enfraquecer ou fortalecer provisoriamente, não falaremos de uma única realidade, mas de realidades articuladas, produzidas pelos próprios atuantes.

Segundo Latour (2001), quando somos afrontados sobre a não crença na realidade, da qual nós estudiosos das ciências pós críticos sempre somos acusados, devemos responder-lhes que

“nós pintamos personagens vivas, imersas em seus laboratórios, estuantes de paixão, carregadas de instrumentos, ricas em conhecimento prático, estreitamente relacionadas com um meio vasto e mais trepidante” (p.15)

Neste sentido, realidades (no plural) não seria algo extirpado e de forma previamente definida. Trataremos esse conceito como algo sempre em alianças, em fluxos e conexões com personagens vivos e articulados. Realidades serão tratadas como algo sem precursores bem definidos, sem formação prévia. Podemos, nesse sentido, fazer uma relação com as realidades colaterais propostas por Law (2012), pois, para ele, sempre que nos propomos a estudar algo, estamos dispostos a criar novas relações e traduzirmos as nossas realidades diante das conexões que produzimos com nossos atuantes.

Latour trabalha com a noção de ator, atuante ou actante, no sentido daquele que age de alguma forma, causando efeitos no mundo e sobre ele. Diferentemente do sentido sociológico tradicional, ou dos humanistas, Latour (1994, 2000, 2001) não aloca essa ação somente aos humanos, mas sim na articulação entre humanos e não-humanos, que juntos constroem a própria rede. Em nosso caso, é nessa incerta construção e (re)articulação constante entre esses atuantes que produzimos efeitos que chamaremos de identificação. As realidades de identificação seriam, portanto, fluidas e móveis.

Aqui, por partilharmos de uma perspectiva “pós”, não compartilharemos de uma perspectiva que analisaria se um determinado método é mais propício

que outro, se uma identidade docente (seja ela baseada em qualquer tempo e espaço, filósofo, estudioso das ciências ou cientista) é mais adequada para os tempos de hoje, se está adequadamente dentro de determinada perspectiva que tenha sido previamente escolhida para formar os estudantes. Compreendemos que as identidades se formam dentro de realidades produzidas, reconstruídas e articuladas sempre nas contingências entre diversos atuantes, entre eles as tendências pedagógicas e metodologias de ensino.

Portanto, em meio a essas artimanhas de conexão diante das incertezas da formação docente, o termo identidade será substituído em nosso trabalho pelo conceito de *identificação*, como compartilha Stuar Hall (2006), por hibridizar o termo identidade (que busca estagnar perfis) ao sufixo *ação*, por acreditarmos que a identidade de um sujeito está em constante mudança, instável e em movimento, sempre desafixada. Neste sentido estaremos incessantemente em busca de uma identificação, em meio a alianças, conexão de aliados e atravessando interesses. Lidaremos, portanto, com incertezas e articulações. Podemos ainda fazer uma relação dessa construção de identificações. Se agora pensarmos a formação docente enquanto devir, Deleuze (1998) nos mostra alguns caminhos para a (im)possibilidade de uma identidade:

"Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos." (p. 8)

Refletindo sobre a passagem do autor, notamos que não teremos um lugar de onde partir para "endeusar" uma identidade de ser professor, um local ao qual devemos atingir. Isso não acontece, pois, segundo Deleuze, quando buscamos nos modificar por um devir-professor, nada mais fazemos do que nos modificarmos e modificarmos nossa maquinaria, nossa rede nos termos de

Latour, por isso ele trata de uma dupla captura, ou seja, capturamos e modificamos, ao mesmo tempo que somos capturados e modificados pelas conexões que realizamos durante a produção da rede.

Para que possamos fazer uma outra reflexão, pensaremos a ideia de devir e identificação junto a um conceito muito trabalhado por Bruno Latour (2000;2001; 2012), o conceito de arregimentação caracteriza o momento em que sujeitos são sobrepostos e conectados em busca de verdades/fatos (realidades) que possam ser momentaneamente estabilizadas ao fim de um longo processo de translação de interesses e objetivos. Aqui podemos notar como esse conceito pode contribuir para pensarmos esse tipo de formação, e desvincular o mal-estar, anteriormente discutido, da profissão docente. Essas translações podem ser brevemente tidas como os atravessamentos de interesses dos sujeitos em busca de um ou mais objetivos, momentos que envolvem diversas entidades. Neste caso, a busca por ser um professor, por ter uma identificação é um processo de arregimentação de diversos sujeitos, humanos ou não-humanos, que se hibridizam, conectam e reconectam em prol do identificar-se.

Se quisermos manter esse percurso, precisamos voltar um pouco mais em nossos estudos, e compreender por que pensamos que o salto de uma identidade a outra não é possível de acontecer, para que, assim, busquemos compreender como ocorrem os jogos de translação e convencimento que levam os sujeitos a transitarem nas relações de produção de identificações.

3.2 – Reatando nós diante dos difusionistas

Depois de questionarmos a estabilidade e rigidez da identidade docente, das pedagogias e métodos que são propostos pelas instituições de ensino superior, depois de examinarmos e propormos questionamentos sobre a produção de identificação, acreditamos ser necessário retomar alguns direcionamentos para que possamos fundamentar sobre a possibilidade dos caminhos previamente estabelecidos. Para isso, dividiremos esta seção em duas

partes principais, a primeira para que possamos entender um pouco esses sistemas binários desejados pela epistemologia política, baseando-se nas ideias da mitologia, da religião e movimentos políticos, em pensamentos de Nietzsche. Em um segundo momento, falaremos sobre o aforismo de Latour com relação a esse mesmo binarismo, mas sob a perspectiva de pensarmos a possibilidade (ou não) da pós-modernidade. Vamos em frente para que possamos fazer uma reflexão sobre os processos de purificação e saltacionismo propostos pela modernidade.

3.2.1- Para além do binarismo entre luz e trevas: o anarquismo em Nietzsche

"Há mais coisas entre o céu
e a Terra do que supõe
nossa vã Filosofia."
(Shakespeare)

Para pensarmos esse fe(i)tiche da formação docente, precisamos compreender como surgiram os pensamentos modernos que visaram nos colocar entre “a cruz e a espada”. Portanto, o que seriam essas “coisas” existentes entre o céu e a terra, entre luz e trevas, entre natural e artificial, ou, ainda, entre tradicional e diferente, entre conhecimento científico e senso comum¹⁸? É isso que nos interessa, compreender não somente quais ou o que são essas coisas, que, para nós, serão chamadas de processos, translações, desvios, conexões, e como elas fazem movimentar a rede da identificação docente.

Para que possamos compreender essas “muitas coisas”, iremos fazer uma longa viagem pela mitologia, passando pelos pensamentos binaristas da

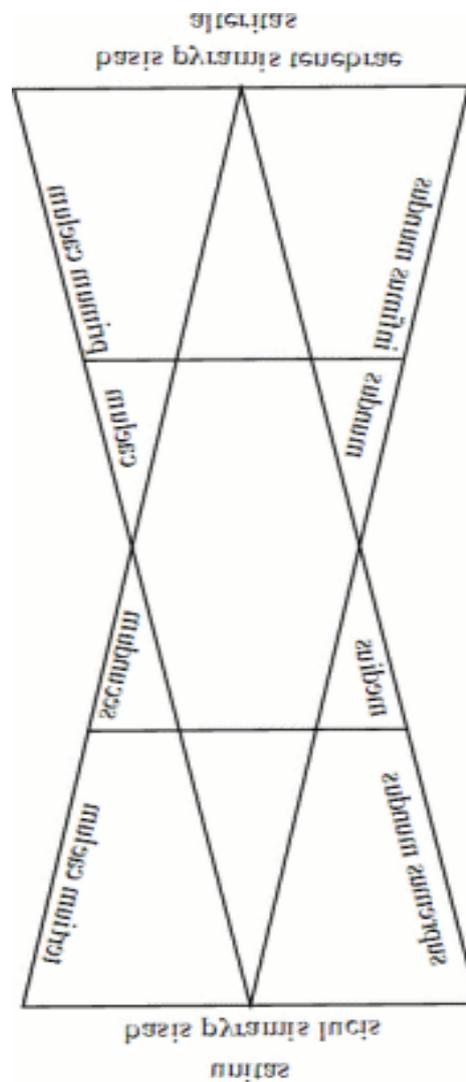
¹⁸ Latour (2000) trata de senso comum como aquilo que não é de entendimento da grande maioria, e se torna senso, exatamente por não ter a possibilidade de ser discutido, e passa a ser aceito. Aqui o termo é utilizado diferentemente do autor, pois o conhecimento científico está sendo utilizado como aquele aceito pelos “cientistas” em suas cadeiras supostamente isoladas de política, cultura e sociedade. E senso comum seria aquele conhecimento do povo, dos supostamente incapacitados de fazer ciência.

religião e alguns regimes políticos, que nos proporcionarão essas passagens que nos guiam (guiavam) nos pensamentos de oposição e do binarismo.

3.2.1.1 - O progresso está ao lado da academia difusionista¹⁹: uma viagem pela religião

Houve um longo período de nossa história em que tudo era “solucionado” pelo misticismo e pela vontade dos Deuses. As respostas, nesse período, embasavam-se sempre no binário bem e mal. As religiões durante muito tempo pregaram que havia a necessidade do sacrifício dos seres em prol da “seleção” natural daqueles que seguiam os prescritos dos deuses. Essa oposição pode ser notada em dois momentos da história.

¹⁹ O termo difusionista é utilizado por Bruno Latour (1994; 2000;2001) quando em referência aos processos de purificação das ciências, que são esquecidos em nome de uma Natureza dos conhecimentos produzidos, em que se esqueçam as maquinarias e bastidores das ciências, ou como o próprio autor diz, as mediações de sua produção. Durante a segunda subseção deste item, o termo será mais bem discutido.



"Dispõe-te, resplandece, porque vem a tua luz, e a glória do Senhor nasce sobre ti. Porque eis que as trevas cobrem a terra, e a escuridão, os povos; mas sobre ti aparece resplendente o Senhor, e a sua glória se vê sobre ti" (Is 60.1-2).

"...e (Deus) fez separação entre a luz e as trevas" (Gn 1.4b).

A imagem, apresentada no misticismo é uma representação utilizada com relação à infinitude do universo e da existência humana. Nessa figura, Nicolau

de Cusa recorre à imagem de duas pirâmides entrelaçadas, de um lado a base da luz e do outro a base da escuridão (ou base das trevas). Mais importante que notar essa divisão, é notar que essa figura sempre veio representada nos livros do misticismo, com a base superior representada pela luz e a base inferior pelas trevas. Essa representação traz exatamente aquilo que a religião prega: Deus, um ser superior, acima; no extremo inferior, as trevas, a maldade. Para Cusa, todos os seres estão entre Deus e trevas, pois o progresso na direção de uma das bases é o retrocesso em relação à outra.

A outra passagem, retirada do livro sagrado²⁰, mostra que somente estão recobertos da verdade aqueles que se postam diante de Deus e, conseqüentemente, da luz, pois os demais estarão postos junto à treva, à escuridão. Ou se está de um lado ou de outro. O binarismo toma conta, e somente seguirão em vida, em seus prazeres, aqueles que puderem gozar da companhia de Deus.

Portanto, nesse pensamento, religioso e mítico, toda explicação se baseava em crenças, em religiões. Doenças e conhecimento científico eram relativizados em relação à religiosidade e aos mitos, afastando (proibindo) qualquer tipo de questionamento. Nesse propósito de uma única verdade baseada nas santidades, Nietzsche (2009) não se esquiva em dizer:

“Não conheço o ateísmo em absoluto como resultado, ainda menos como um acontecimento marcante: em mim se compreende instintivamente. Sou demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado orgulhoso para me contentar com uma resposta grosseira. Deus é uma resposta grosseira, uma indelicadeza contra nós, pensadores – no fundo, nada mais é que uma proibição grosseira contra nós: não devem pensar!...” (P.35)

Para ele, o conhecimento absoluto na religiosidade tira a possibilidade de se pensar, de manter sua essência de estar sendo, estar se autoconstruindo nas vivências, no mundo das ações e relações. Pensar, então, nada mais seria do que algo incoerente diante das realidades ditadas pela sociedade mítica e

²⁰ A Bíblia é uma coleção de textos religiosos de valor sagrado para o cristianismo.

religiosa. E o que se fazia quando se desejava pensar? Daremos um exemplo aqui, para mostrar o que acontecia com aqueles que, assim como Nietzsche, eram curiosos, problemáticos e queriam obter respostas “não grosseiras” ou não religiosas.

Nesta reflexão podemos fazer uma ponderação concomitante entre os desejos da religião e o da formação difusionista da identidade docente, em que só estariam a salvo aqueles que pudessem chegar a um perfil previamente definido de ser professor, dentro de uma determinada tendência pedagógica ou de uma metodologia de ensino, sem desvios, assim como só estariam salvos os que estivessem ao lado de Deus. Seria, então, a única possibilidade de se formar um “bom professor de química” ou um professor “diferente” àqueles que estivessem ao lado da academia? Seria a academia um centro místico que cria crenças avassaladoras para purificar seus percursos de formação e difundi-los academia afora?

3.2.1.2 - Entre a curiosidade e a vida: as descobertas de Galileu

Em uma época em que “reinava” o absolutismo, que era influenciado fortemente pelos ideais da Igreja Católica e (consequentemente) de censura às “ideias perigosas”, os pensadores foram muitas vezes abafados pelas imposições da Igreja. Um exemplo clássico da nossa história foi o de Galileu Galilei. Em 1623 ele publicou um trabalho em que afirmava, a partir de observações, que Vênus, como a Lua, apresentava fases e, assim, podia concluir que o planeta Terra girava em torno do Sol, concordando com as afirmativas feitas pelo astrônomo Nicolau Copérnico em sua teoria do heliocentrismo. Tudo muito bem pensado, questionado e respondido, dentro dos ideais da revolução científica. Talvez fosse belo se, nos dias de hoje, ele dissesse isso. Mas, retomando a ideia da seção anterior, ele “pensou” demais e contrariou tudo que se baseava na “realidade religiosa”. A explicação divina bastava e somente ela, não necessitando de outras explicações para determinados eventos já postos pela religião e o misticismo.

Igreja e misticismo de um lado (a base superior) e do outro o conhecimento científico. “Verdade e realidade”, de um lado, e explicações e observações, de outro. Mas nenhuma explicação era necessária, se do outro lado havia os deuses, acima havia a luz. Galileu se torna interessante nesse breve relato exatamente por passar a defender e divulgar a ideia de Nicolau Copérnico, a teoria do heliocentrismo. Essa divulgação acontece em sua publicação da obra “Diálogo entre os dois grandes sistemas do mundo”, em 1623. Mas, durante esse período, surge a perseguição feita pela Igreja Católica, nomeado de movimento da Santa Inquisição. Tudo que viesse a contrariar as vontades divinas e suas realidades impostas previamente devia ser punido para que não corrompesse a determinação divina.

Nesse período, todos que fossem contra a fé e o misticismo seriam considerados bruxos, pecadores e eruditos, e não foi diferente com Galileu, que foi julgado por heresia. Condenado, ele se viu diante de levar sua descoberta de pensador adiante, ou ser queimado vivo. Entre curiosidade e vida, Galileu Galilei preferiu a segunda opção, renegando suas ideias em uma confissão. No fundo, quando Nietzsche diz que diante da religião somos proibidos de pensar, ele tem razão. Pensar e fazer ciências se tornou algo muito perigoso nessa época.

Mas isso foi dito aproximadamente dois séculos depois de Galileu. Durante a época da inquisição, poucos (curiosos-mortos) tiveram a coragem de fazer tal afirmativa. Mas o que mudou durante esse tempo? Veremos que pouca coisa mudou. Do século das trevas, fomos ao mundo da luz; da religião para o iluminismo. Portanto, poderíamos nos vangloriar de que hoje não temos uma nova inquisição? Ou só se modificaram as formas de punição? Ainda bem que nas universidades não queimam aqueles que contrariam as divindades acadêmicas, não é? Caso contrário teríamos, ou não, como responder essa pergunta com certa facilidade.

3.2.1.3 - Do século das trevas (igreja, misticismo e absolutismo) ao mundo da luz (iluminismo)

Diante desse ambiente pouco hostil para os “curiosos”, eis que entram em cena os pensadores que defendiam a ideia de que o pensamento racional deveria ser levado a substituir as crenças religiosas e o misticismo. Para eles, esse pensamento que flui junto ao absolutismo impede a evolução do homem e da sociedade, pois somente os seres pensantes poderiam contribuir para a mudança cultural e social. O local, antes dominado por questões religiosas, em que Deus e as crenças são os donos da verdade, passa a ser designado como idade das trevas. Essa denominação aparece exatamente com esses pensadores, os iluministas, esse nome exatamente por contraposição à escuridão e às trevas, pois chega-se ao momento da clarificação, ou como ficou marcado o século XVIII, o século da luz.

Para eles, durante o tempo das trevas, ocorreu um retrocesso cultural, em que tudo seria dominado pela Igreja, os seus dogmas é que respondiam a tudo e a todos. O termo luz vem da busca pela liberdade do conhecimento; a liberdade de pensar.

O iluminismo tem mais força e destaque na França, com auge no século XVIII. Isso acontece, pois o país passa pela Revolução Francesa que tem como foco central três direções: liberdade, igualdade e fraternidade. No Brasil influenciou fortemente a Inconfidência Mineira.

Para os iluministas, o homem se transforma no que é exatamente por suas relações em sociedade, com o passar do tempo. Por esse motivo acreditavam que, existindo a igualdade, a influência entre os sujeitos não teria outro objetivo a não ser formar seres iguais. A influência cultural, social e econômica não teria mais divergências, por se tratar de sujeitos “purificados” por um meio sem diferenças. Portanto, não concordavam com as imposições religiosas, as práticas mercantilistas (que privilegiam classes) e eram contra o absolutismo do rei.

Seria cômico, se não fosse trágico. Esse ditado popular combina bem com o que vem sendo tratado aqui. Liberdade, Igualdade e Fraternidade? Que igualdade é essa do iluminismo, que parte de um novo local privilegiado, que se coloca em um local de superioridade, sem ser deslocado a uma discussão, uma igualdade previamente estabelecida? Como ser livre se o que está sendo feito é

um deslocamento da fé para razão? A fé deixa de ser a verdade para que um outro “dono da verdade” se torne real? Pensar dessa forma mantém um dualismo que de nada adianta sob nossa perspectiva. Que luz seria essa? A do fim do túnel?

Acreditamos que essa dicotomização mantém o que aqui buscamos fragilizar e desconstruir, o binarismo, que teima em nos colocar em xeque entre dois caminhos únicos previamente estabelecidos. Por esse motivo, não iremos parar nossa viagem por aqui, e daremos continuidade à caminhada. Mostramos “dois” lados da moeda, um em contraposição ao outro. Agora tentaremos nos aprofundar mais e fragilizar essas estruturas “supostamente” firmes.

3.2.1.4 - Do binarismo fé-razão à utopia anarquista

A fé que falava em nome dos reis e da religião, a razão que falava em nome da verdade... em ambos os casos que revisitamos há pouco, a religião dominava o homem ou vice-versa. Um embate entre luz e trevas. Esse binarismo, que nos direciona a posicionar-nos entre um ou outro, esquece-se simplesmente de que, ao atacar o outro, dá evidências a este outro. Não há como negar. Quando nos propusemos a nos vangloriarmos, acabamos por destacar nossas diferenças para com o outro; se somos luz, temos de um suposto “outro lado” as trevas, e as nossas diferenças se destacam pouco a pouco e são evidenciadas. É na exclusão que acabamos por incluir em nossa discussão temas que anteriormente pareciam esquecidos. Quando tratamos anteriormente de identidade, este princípio de a exclusão ser retomada está diretamente relacionado com o que diz Silva (2014): “há sempre um “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*”. Não existiria, portanto, um encaixe de perfis, de identidade. Segundo Deleuze (2006), “só uma contrariedade na essência, ou na forma nos dá o conceito de uma diferença que seja ela mesma essencial” (p.39)

Estes modos de dominação, de exclusão na essência, essa guerra em que filosofias são postas em contradição foram colocados em xeque pelo movimento político anarquista, que surge no século XIX, logo após o século da luz. O movimento, literalmente, sem poder. Ninguém domina ou é dominado, é tudo questão de igualdade.

Propõe-se uma organização social com embasamento em consensos, liberdade e autonomia dos indivíduos. Mas, antes, e principalmente, seja abolida qualquer tipo de forma de poder. Os enunciados pré-elaborados tanto pela fé quanto pela razão, devem ter esvaziados seus sentidos. Sendo assim, teríamos uma utopia (busca intermitente) pela auto-organização dos grupos e da sociedade, em que todos teriam o mesmo tipo de autonomia nas decisões, com mesma “voz” para participar.

Esse movimento surge junto aos pensamentos de John Locke, que pensava a sociedade com direitos naturais, em que o resultado de todas as escolhas era um acordo entre indivíduos livres e iguais em direitos e deveres.

Tal ideal, em uma sociedade heterogênea dos tempos de hoje, se torna cada vez mais inconsistente, se pensarmos que o anarquismo preconiza o indivíduo perante a sociedade, por colocar em primeiro lugar os direitos fundamentais dos indivíduos e, em um segundo momento, por potencializar os direitos do indivíduo antes dos ideais que possam vir a ser discutidas em uma sociedade. Manter a “natureza” do indivíduo ao mesmo tempo que se busca constituir uma sociedade igualitária, livre e com direitos e deveres, é impossível diante de tanta miscigenação. Quais seriam esses direitos e deveres? Alguns diriam que são nas próprias relações da sociedade, e poderíamos confirmar essa afirmação. Mas quem guiaria/indicaria essas escolhas da sociedade? São os próprios sujeitos! Mas entram em algum (des)acordo? Diríamos por fim que sim, que a sociedade cria essas ordens, essa normatização, mas não de forma passiva. Mas se falarmos de dominantes e dominados, poderíamos então falar de passividade? É desse tipo de poder que nos propomos a falar agora, ou melhor, é da não existência dele.

Para que possamos compreender (e questionar) melhor essas relações de poder, iremos falar de processos, de relações, de conexões, alianças..., ou

melhor, das *différences*. O poder agora não deve partir de binarismos, mas dos movimentos de diferenciação que se fabricam. O poder agora é produto da relação entre diversos sujeitos, pensamentos, desejos, devires. São os meios, a arregimentação dos interlocutores, das extremidades da pirâmide (do misticismo) que nos interessam.

Não pensaremos mais a luz ou as trevas em suas essências deslocadas, precisamos compreender os meios que produzem esses binarismos. A formação dos estudantes agora não parte de tendências pedagógicas, metodologias, técnicas, características e perfis previamente definidos. Não pensaremos em identidade tradicional e identidade diferente, pensaremos em *différence* e identificação. O ser professor agora é diferença. Temos identificações docentes, e não mais identidades fixas do que é ser um “professor diferente”. Portanto, para além de ser tradicional ou diferente, vamos aos lócus de formação inicial entender os atravessamentos entre sujeitos, humanos ou não, e compreender como se produzem essas identificações.

Acompanharemos logo adiante neste trabalho, por meio de evocações que serão feitas, o processo de construção de identificações no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Maringá, pretendendo questionar salto para uma identidade proposta pelos difusionistas. Não teremos mais fatos ou fetiches, real ou fabricado, teremos sempre conexões, translações, fe(i)tiches e hibridismo.

3.2.2 - A diferença como engendramento das dicotomias – traição aos difusionistas.

“Para entender um mundo tão moderno, é preciso ler o segundo caderno, calcular o produto bruto interno, multiplicar pelo valor das contas de água, luz e telefone, rodopiando na fúria de um ciclone, reinventando o céu e o inferno” (Bienal - Zeca Baleiro)

Em seu livro “*Ciência em Ação*”, Bruno Latour faz um jogo com as duas faces de Jano. Para ele, elas indicam claramente dois caminhos a serem

seguidos, um da prescrição, de um emergir dos céus e da luz clara da razão, e outro do mundo concreto, das produções, conexões, alianças e interesses. No primeiro caso, Bruno Latour nos dá indícios da crença moderna nas dicotomias como proposições anteriores aos sujeitos, aos atravessamentos culturais, econômicos, políticos e sociais. Os difusionistas seriam então o caminho: olhem somente os fins, esqueçam-se dos meios e acreditem naquilo que os seus olhos observam. Seria como pedir que não fosse exposto nenhum dos processos de transação, e pensássemos somente no caminho já purificado, na ponta de um *iceberg*.

Diferentemente disso, diria o outro lado da face, observem como cada passo é dado até que esses dois supostos lados opostos se produzam, notem como se conectam aos mais diversos atuantes humanos e não humanos, para que, ao fim de um longo processo, possam ser nomeados como identidades “diferentes” e “tradicionais”. É nesse sentido, de compreender os processos de hibridizar e proliferar *différences*, que acreditamos fazer sentido pensar nos processos de translação e a produção da rede de Bruno Latour, como forma de questionar os binários da fé, da razão e da modernidade, contrariando a assimetria antigamente proposta.

Compartilhamos uma conexão entre as ideias de Bruno Latour e Gilles Deleuze, principalmente na relação entre a proposta de translações do primeiro e a ideia de diferença do segundo, que faz a seguinte apreciação do termo diferença: “Não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença; e, em vez de resolvê-la, isto é, de conduzi-la a um fundamento, a oposição trai e desnatura a diferença” (DELEUZE, 2006)

Assim, enquanto os difusionistas buscam uma natureza *a priori*, e esquecem de todos os meios de produção das dicotomias criadas e crentes dos modernos, buscaremos compreender esses meios, essas conexões, esse proliferar de diferenças que desnatura as oposições de identidades. Tomaremos como princípio acompanhar a proliferação de híbridos em qualquer local que *a priori* pareça dicotomizar, de onde possam falar em nome de uma verdade previamente estabelecida. Buscaremos compreender esses locais como locais de controvérsias passíveis de processos de translação, conexões e proliferação de fe(i)tiches. Segundo Deleuze e Guatarri (1996) devemos romper

com qualquer identidade fixa, com toda e qualquer oposição binária anterior as suas produções, rompe com a dicotomia entre real e fabricado, entre fato e fetiche. Neste sentido devemos ser e produzir fe(i)tiches de identificação.

3.2.3 - Identidade purificada? À contramão do difusionista proliferam-se *différance* e identificações.

Estamos caminhando em uma direção que nos possibilita pensar que, quanto mais tentamos transformar algo em natural, mais desnaturalizado ele se torna, pois mostramos para essa suposta naturalização a produção contingente e cheia de conexões e instabilidades destes polos dicotomizados, as diferenças e seus fe(i)tiches proliferados, diferentemente do que previam os difusionistas. Esse algo possivelmente natural é como a ponta de um gigantesco *iceberg*, pois, quando nos deparamos com um desses ao passar pela imensidão do mar, vemos somente a sua extremidade superior, e nos esquecemos de todas as camadas que lhe são sobrepostas para suportar toda a sua beleza e vastidão.

Portanto, quando os difusionistas se vangloriam por nos mostrarem caminhos limpos e purificados, esquecem-se das diversas estratégias de translação que tiveram que realizar com os interesses dos sujeitos envolvidos, tentam camuflar os múltiplos e heterogêneos atuantes que os ajudaram a manter seu trajeto “límpido”. Aos olharmos para esses “detalhes”, essa sobreposição de camadas, vamos na contramão do que os difusionsitas propuseram, e damos novamente vida àquilo que anteriormente parecia isolado e definido. Agora evidenciamos suas impurezas e os desnaturalizamos.

Neste sentido, pensamos que durante a formação inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Química, quando nós, a academia, a sociedade, a cultura, visam fixar identidades e perfis docentes *a priori*, com características próprias do que seria um “professor diferente”, nos perdemos na nossa própria “ingenuidade”. Isso ocorre porque, quando buscamos elencar essas características, nada mais fazemos que evidenciar contrapontos característicos de outras tendências e metodologias que se estabelecem momentaneamente

em contraponto a outras, e outras, e outras... Sendo assim, proliferamos ainda mais diferenças, ainda mais híbridos e fe(i)tiches.

Só poderíamos, portanto, tratar da existência de uma identidade de professor “tradicional” ou um professor “diferente”, na relação de *différences* entre estes, e não na sua transcendência. Ser diferente e tradicional será tomado como cambiante, como pontos de passagem para que se criem as singulares identificações docentes. Somente na relação de produção destes é que poderíamos falar de uma identificação, sempre como *différance*, e não o contrário. Não partiríamos mais de uma crise da identidade do professor “tradicional” para buscarmos uma identidade “diferente”. Agora, enquanto pensamos e seguimos os sujeitos na formação da rede de identificação docente, proliferamos o que chamaremos de uma identificação fe(i)tichizada docente, que só passará a existir nas suas relações, nas suas conexões e alianças, no fortalecimento de determinadas representações do que seria um “professor diferente”.

Será, então, no engendramento de tudo isso, pensando no caminho impuro da produção dos fatos, partindo, não dos fins, mas dos meios que se (re)conectam e desnaturalizam a identidade, que pensaremos a formação inicial docente, enquanto proliferada de fe(i)tiches. Dessa forma nos propusemos a repensar as pesquisas que falam de perfis docentes no Ensino de Química, seja lá em qual perspectiva estejamos falando entre as trabalhadas no início desta pesquisa. Falaremos agora de identificação, docência e fe(i)tiche, em construção conjunta e articulada.

4 – CONTROVÉRSIA METODOLÓGICA

Partindo do princípio de que desconfiaremos de um caminho seguro e saltacionista na formação da identificação docente, de um transitar mais fluido dos atuantes durante o processo de constituir-se docente, teremos de partilhar de uma perspectiva metodológica que nos proporcione acompanhar o reatar desse nó górdio, que nos leve aos caminhos antes não questionados e penetrados, que nos mantenha fiel ao que fazem os estudantes em formação inicial.

Esse caminho, que muitas vezes não é previamente definido, em que técnicas e tendências são atravessadas, conectadas e desconectadas, diante das diferentes necessidades que o próprio campo nos impõe, muitas vezes é conhecido como bricolagem, do termo *bricoleur*,

Bricolar é, então, ricochetear, enviesar, zigue-zaguear, contornar. O bricoleur, ao contrário do homem das artes (no caso, o arquiteto), jamais vai diretamente a um objetivo ou em direção à totalidade. (JACQUES, 2001, p.24)

Podemos, assim, compreender que esse ziguezaguear não é um princípio que nos distancia das vias acadêmicas, por partilharmos de qualquer metodologia que sirva, ou que seja utilizada de qualquer forma. Mas, diferente disso, pensaremos em uma (re)construção constante da metodologia, em um (re)adaptar de técnicas e tendências, em que nada será baseado em especialidades, em ser um especialista em uma determinada metodologia, mas, enquanto sujeito atravessado de interesses, nos utilizaremos dos discursos de que dispomos, e coletaremos os dados dos mais diferentes modos, dando novos significados para cada um deles.

Mas vale ressaltar, de forma alguma isso está relacionado a um fazer qualquer coisa, ou falta de capacitação ou seriedade. Partilhamos daquilo que os Estudos Culturais propõem (CORAZZA, 2002; CEVASCO, 2003; VEIGANETO, 2003), um não disciplinamento metodológico, de nos limitarmos diante das técnicas, de emoldurar os caminhos de forma prévia. O campo é vivo, incerto e cheio de movimentos transladados? Sim, conviveremos com atuantes humanos e não-humanos, nos mais distintos locais em que seremos atravessados (por interesses, negociações e conflitos) por questões sociais,

políticas, econômicas e culturais. Logo não podemos definir para onde vamos e com o que em mãos. Se para alguns isso pode soar como um caminho leviano e desinteressado, levaremos de outra forma, como algo interessado e comprometido. Para Gottshalk (1998), esse caminho nos dá mais opções e abertura, mas também nos cria maiores riscos para serem ultrapassados. Ao sermos encantados por tal perspectiva, podemos nos iludir e tornar algo “sem sal”, sem verdade. Seguiremos esse caminho, tendo a certeza de que a acuidade permanecerá sempre como membro forte em nossa pesquisa. Neste sentido, sendo na contingência que se darão os “fatos”, pensaremos em inspirações etnográficas do campo aberto (WOLLACE, 2004).

Colocado contra a parede pela insegurança e a incerteza que podemos estar passando, poderíamos nesta etapa, ser categóricos como fomos na dissertação de mestrado, falar de passos firmes e bem delineados que nos guiaram no início desta pesquisa. Poderíamos falar de Becker (1993) e Graue (2003) e dos três passos de como fazer o registro de dados em uma pesquisa etnográfica, mas estaríamos sendo superficiais, e de certo modo, contradizendo tudo que venho dizendo desde o início de meu trabalho, que nada se cria no *a priori*.

Como desconfiamos dos “saltacionistas” e de sua difusão “esquecida” do seu processo de translações e purificação, buscaremos compreender como se dá o processo de produção da rede de identificação. Por esse motivo, acompanharemos os sujeitos na “labuta” do dia a dia, nos bastidores por onde caminham, para que possa, enfim, questionar esse salto, ou aceitar de uma vez por todas que os modernos tinham toda a razão. Quando falamos desse tipo de pesquisa, com inspirações na etnografia, pensamos diretamente no cotidiano destes sujeitos a serem pesquisados. Segundo Angrosino (2009), “a verdadeira etnografia depende da capacidade do pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia”, portanto iremos estudar os sujeitos indo aos lugares por onde transitam para formarem-se professores, (re)produzirem suas identificações.

Com seriedade utilizaremos de uma hibridização de teorias e técnicas, para rastrear os caminhos traçados por estes estudantes... O leitor deve estar se perguntando sobre esses estudantes, sobre quem são, de onde vieram e para

onde vão. Concordando com Latour (2000), não classificaremos esses sujeitos de antemão, pois o próprio campo se dará a esse trabalho. Eles se apresentarão ao longo da discussão e análise deste trabalho, mas, por uma questão organizacional, ao fim deste capítulo, após tratarmos dos encaminhamentos que serão feitos inspirados nas controvérsias de Latour (2013), apresentaremos de forma breve os lócus e algumas técnicas utilizadas ao longo do percurso de imersão no campo.

No sentido de deixar o campo falar a partir das linhas que aqui escrevemos, detalharemos o restante desta seção com alguns (des)caminhos e pretensões: em um primeiro momento, como a inspiração na Teoria Ator-Rede (ANT) de Bruno Latour (2013) nos serve para traçar os caminhos realizados pelos estudantes;

“este livro lembra um guia de viagem por um terreno ao mesmo tempo inteiramente banal – o mundo social a que estamos acostumados – e completamente exótico: precisamos aprender como ir mais devagar a cada passo [...] Em suma, dá sugestões em vez de se impor ao leitor. Isso posto, o livro não é um álbum cheio de belas paisagens oferecidas ao visitante preguiçoso demais para sair a passeio. É endereçado a praticantes como um manual que os ajudará a encontrar o caminho depois que se perderem nas vizinhanças”.

Neste trabalho que, segundo Latour (2013), trata da “maneira de usar a ANT para reunir conexões sociais” (p.37), tomaremos inspirações para nos encontrarmos após perdidos nos encontrarmos na instabilidade da produção dos sujeitos e estudantes em formação de sua rede... Já as paisagens, ah! As paisagens, que sejam belas, ou arruinadoras, mas que sejam visíveis. O passeio, que seja como proposto por Gottshalk (1998), de evocações das mais inspiradoras e memoráveis, curiosamente traduzidas pelos leitores, agora no sentido dado por Geertz (1997): ao seguirem as descrições aqui feitas, criem as suas histórias e situações dos sujeitos nas suas conexões sociais. Vamos adiante entender um pouco mais de como veremos esses episódios em meio a controvérsias, rastreamentos e coletividade.

Para isso, nos acompanhem para que não fiquem de fora desta viagem, vamos aos fluxos, deixem que os caminhos e os sujeitos se conectem e se produzam em suas mentes. Sigamos.

4.1 – O mundo está dado? Proliferando incertezas diante do “abra-te sésamo” e as mentes preguiçosas

Fazer algo que vise atender-se aos estilos de fazer uma ciência nos “moldes” da ANT, tem como ponto de partida desconfiar das naturezas *a priori*, de um mundo dado e extirpado de seus locais de produção. Isso seria algo próprio da sociologia tradicional, essa sim, se contenta com as certezas estabilizadas. Para Gabriel Tarde²¹, esse caminho certo e desvinculado de incertezas seria o dos sujeitos preguiçosos. Como afirmou Latour (2013, p.200), “o livro não é um álbum cheio de belas paisagens oferecidas ao visitante preguiçoso demais para sair a passeio”, ou, ainda, dos “abra-te Sésamo” dos cientistas sociais tradicionais.

Ao desconfiar dessas certezas, teremos de repensar esses passos que antes pareciam claros e previamente delimitados. Vamos aos locais em que esses sujeitos se hibridizam, em que eles se proliferam enquanto dúvida e incertezas²². Essa ausência se dá, exatamente, por desconfiar de que a sociologia e a natureza estejam desvinculadas, de que os sujeitos se distanciem das coisas. Para que possa compreender o mundo fora dessa nossa zona de conforto, teremos de desestabilizar toda a possibilidade dessa dicotomia *a priori*.

Para tanto, não trataremos mais de cientistas isolados, eles serão agora atuantes, como agentes influentes e influenciados de uma rede, seguindo suas conexões com as coisas, em suas alianças agora instáveis e momentâneas, pois

²¹ Jean-Gabriel Tarde, filósofo, sociólogo e psicólogo francês, é citado em diversos trabalhos de Bruno Latour por contribuir com as discussões sobre a sociologia das ciências, que visavam ultrapassar a sociologia tradicional de Durkheim, dando início aos trabalhos relacionados à sociologia discutida na Teoria Ator-Rede.

²² Por se tratar de um termo central em nosso trabalho, retomaremos logo na próxima subseção.

as coisas (os não humanos) também agem, interessam, permitem, influenciam, transgridem, criam empecilhos etc. Para que possamos identificar esses não-humanos em nosso trabalho, pesquisaremos a comunidade universitária, que nos parece conhecida, mas nos atentando “que a dinâmica da mudança leva à inclusão de participantes até então ignorados na rede de interação social” (ANGROSINO, 2009).

Deste modo, não teremos a pretensão de tirar dos sujeitos suas criaturas, mas de trazer essas coisas, que agem junto ao humano, os não humanos, para o centro das produções. Para isso, não teremos mais certezas ou “abre-te Sésamos”, mas incertezas... por isso, não podemos ter preguiça, e o leitor, por favor, também não a tenha.

4.1.1 - Que incertezas são estas?

Tradicionalmente a sociologia remete por seu termo social a um quadro em que tudo se encaixa, em que a sociedade explica as coisas e não seu contrário, em que tudo é homogeneizado e pode explicar tudo que a rodeia. Contrariamente a isso, pensamos o social como algo completamente heterogêneo. Segundo Latour (2013, p.23), o adjetivo social designa “um tipo de conexão entre coisas que não são, em si mesmas, sociais”. Que coisas são essas? Poderíamos definir, no caso da formação dos estudantes em licenciatura, as coisas que os formam? Quem são os agregados? Não soaria um pouco audacioso demais dar este fardo à sociologia, o de reunir sujeitos? Não, se realmente queremos deixar de ser preguiçoso e acompanhar nossos sujeitos na empreitada das incertezas, devemos seguir adiante, reunindo todo esse emaranhado heterogêneo de atuantes nas circunstâncias de sua formação. A sociologia tradicional, também tratada como sociologia do social, “funciona bem quando se trata daquilo que já foi agregado, mas nem tanto quando o problema é reunir novamente os participante naquilo que não é – ainda – um tipo de esfera social.” (LATOURE, 2013, p. 31)

O caminho será, portanto, o de procurar e proliferar questões durante todo o caminho de constituição dos sujeitos enquanto professores, da forma como são “pedagogizados” para serem professores “adequados” ao sistema, o quanto eles são “encaixados”, ou não, no enunciado “bom professor de química”. A viagem será a seguinte: caminhar passo a passo, conectando mais e mais atuantes, heterogêneos e híbridos, notando, por fim, se as associações conseguiram, ou não, força o bastante para deslocarem sujeitos para a normalidade.

Para Latour (2013),

“é certo que as visões de sociedade sugeridas pelo sociólogos do social eram, sobretudo, uma maneira de garantir a paz civil durante o primado do modernismo, que tipo de vida coletiva e que espécie de conhecimento deverão reunir os sociólogos de associações quando o modernismo for posto em dúvida e a tarefa de descobrir modos de coabitação se tornar mais importante que nunca?”

Se essa normalidade foi, anteriormente, questionada em nosso trabalho, ou no mínimo colocada em dúvida, o caminho agora será viajar pelas incertezas, pela proliferação dos híbridos, traçando o caminho proposto por Latour (2013), que se divide em três partes.

Primeiramente, ele nos propõe que, dispondo as controvérsias, sem definir de antemão o social em um domínio específico. Neste sentido, ele nos alerta para aquilo que já viemos desconfiando há algum tempo neste trabalho: a questão de padronização, ordem e rigor preestabelecido. Segundo o autor,

“a ANT se considera mais capaz de vislumbrar ordem depois de deixar os atores desdobrarem o leque inteiro de controvérsias nas quais se meteram. [...] A tarefa de definir e ordenar o social deve ser deixada aos próprios atores, não ao analista. É por isso, que para recuperar certo senso de ordem, a melhor solução é rastrear conexões entre as próprias controvérsias e não tentar decidir como resolvê-las. A busca de ordem, rigor e padrão não é de modo algum abandonada, apenas reposicionada um passo à frente.” (LATOURE, 2013, p.44)

Novamente não desdenhamos da realidade em uma ordem ou um padrão, mas repensamos seu local, repensamos sua anterioridade aos próprios sujeitos, às próprias conexões entre eles. Agora o nosso enfoque está um passo à frente, e não mais um passo atrás. Mas, diante desse relativismo, diante das controvérsias e conexões²³ que se formarão, o leitor já parou para pensar nos múltiplos episódios e seus atuantes que irão se multiplicar diante de nossos olhos, quando abandonarmos um quadro fixo oferecido pela comunidade científica que visa a um salto na formação inicial dos professores? Pois bem, frente a tudo isso, ou delimitamos quais serão as controvérsias, ou levaremos todas em conta.

Se quisermos continuar, desvinculando-nos de uma norma *a priori*, teremos de nos prender a todos os desdobramentos que as controvérsias nos proporcionarão, movimentarmo-nos por todos os caminhos e percursos, que serão apresentados pelos próprios atuantes. “Os movimentos serão a todo instante interrompidos, embaraçados, suspensos e desviados pelos cinco tipos de incertezas” (LATOIR, 2015, p.47). Deixemos a preguiça de lado novamente, o caminho será árduo e duradouro, mas, se queremos compreender como se formam esses sujeitos diante das controvérsias, este é o percurso.

Em um segundo momento, complementando tais adversidades advindas das controvérsias, teremos de rastrear nesses movimentos instáveis dos atuantes como eles arregimentam instrumentos em prol de uma estabilização dessas controvérsias. Mesmo não sendo nosso objetivo neste trabalho, imaginemos a seguinte situação: vamos acompanhar como se formam os estudantes de licenciatura em Química após terminarem o curso de graduação. Seria possível? É o mesmo que querer compreender como se poluiu um rio, olhando somente as amostras analisadas em um laboratório, somente os números postos, sem nenhum movimento... Se nenhuma nova conexão surge, se nenhum outro atuante é arregimentado e associado, nada teremos a ver ou questionar. De um lado, a homogeneidade, do outro, a heterogeneidade dos sujeitos que pareciam desconectados. Fiquemos com a segunda hipótese e

²³ Por mais importantes que sejam para o trabalho, elas irão ser trabalhadas durante as próprias análises, e por este motivo deixadas como nota de rodapé para este momento. 1 – Não há grupos, apenas formação de grupos. 2 – A ação é assumida. 3 – Os objetos também agem. 4 – Questão de fato vs. Questão de interesse. 5 – Escrever relatos de risco.

passaremos a tentar entender como essa multiplicidade de fatores pode estar interligada.

É nos permitido fazer como propõe Latour (2013, p. 231) e “detectar as novas associações que precisam ser constantemente rearranjadas a fim de reunir uma vez mais um coletivo que se vê desafiado pela irrelevância.” Mas isso só acontecerá se não delimitarmos os espaços dos atuantes de antemão. Para isso deixaremos que os atores produzam e reorganizem sua própria bagunça, e assim notaremos uma “ordem que é totalmente distinta das próprias tentativas dos investigadores de limitar de antemão as controvérsias” (Ibidem. p. 232).

Por fim, se formos cuidadosos e nada preguiçosos, poderemos concluir que reagregar “o coletivo se justifica plenamente, mas só depois de abandonarmos o recurso da sociedade e da ‘explicação social’” (LATOURE, 2015, p. 37). Só quando nos desligarmos de uma explicação que assimetricamente evidenciava um local privilegiado para o social em detrimento do científico, em que as coisas se explicavam pelo social, em que a sociedade não é desmembrada de seus outros atuantes não humanizados, é que iremos novamente deixar que o mundo se faça fluir e se deixe mostrar, é que deixaremos que as controvérsias se evidenciem e seus múltiplos híbridos se façam ativos... É somente após o processo de associações e de arregimentação, que teremos algo no fim que possa ser chamado de “realidade”, fortalecido pelos próprios sujeitos e seus enunciados, e não o contrário, uma realidade que explique seus sujeitos.

A rede que aqui visaremos construir não pode ser retirada de uma auto-explicação *a priori*, de um emergir do “nada”: “uma rede não é feita de fios de nylon, palavras ou substâncias duráveis; ela é o traço deixado por um agente em movimento” (LATOURE, 2013, p. 194). Vamos, portanto, aos movimentos dos agentes, as circulações que fazem criar a rede. Vamos aos fluxos, às conexões, às alianças...

4.2 - Evocar e refletir: falando e deixando falar

Se é das incertezas que partiremos para pensar a possibilidade de um fracasso da modernidade quanto a seu eterno recomeçar, à sua busca por pedagogias renovadoras, teremos de evocar episódios que ocorreram durante o processo de imersão etnográfica no campo, nas idas aos colégios concedentes de estágio, nas aulas de Estágio Supervisionado, nos bate-papos de corredores, nas entrevistas, nas idas aos bares e nos momentos de confraternização. Foram tantas idas e vindas, que não podemos nos limitar, não podemos nos expressar sem pensar em cada detalhe, sem deixar que nossos sentimentos se apoderem e deixem fluir coisas que somente quem esteve intimamente ligado aos estudantes em formação poderia deixar fluir.

Iremos transitar por evocações de momentos que passaram por nós e nos fizeram refletir sobre como ocorria a formação daqueles estudantes. Nesse sentido, concordamos com Gottschalk (1997) ao acreditar que não passaremos verdades, mas buscaremos fazer com que cada um leia este trabalho de forma que se identifique, se reconheça e faça presente nos episódios que iremos relatar. A descrição servirá apenas como forma de detalhar os passos observados, e subjetivamente descritos. Ou seja, esta é a visão do pesquisador que somos, com nossos diversos fatores que nos guiam o olhar, e não a verdade em si, até mesmo por duvidar de uma verdade, a não ser que estejamos dizendo algo momentâneo e nosso, somente nosso.

Neste meio estão atravessados os nossos anseios, acertos de contas, desejos, nas palavras de Gottschalk (1997, p.16)

tenho buscado aumentar a presença ativa dos informantes no texto, evocar seus pontos de vista, reconhecer sua participação no desenvolvimento da história e tentar reduzir de alguma forma a autoridade de minha própria voz, minhas formas de perceber e compreender. Ao mesmo tempo, descubro que minha voz e minhas percepções ainda são dominantes, que ainda controlo a presença dos Outros no texto e que existem formas mais democráticas de aumentar sua participação.

Trazemos, pois, detalhes e falas ditas pelos próprios sujeitos, sem deslocá-los dos seus locais de produção, sem deixar que as essências os acompanhem... mesmo sabendo que antes de mais nada, continuamos controlando os que falam, pois, em primeiro lugar, escolhemos quem falou, fala ou irá falar no texto que virá.

Diante das incertezas e dos caminhos diversos que podemos percorrer, selecionamos alguns, descartamos outros tantos como em qualquer outro tipo de pesquisa, mas buscamos ao máximo ser fiel aos detalhes que nos passaram e foram ditos, os olhares assustados, as lágrimas, os sorrisos, os risos, o desespero, a ironia..., enfim, esperamos despertar o interesse e principalmente a identificação de cada leitor para os sujeitos e episódios que, daqui por diante, serão descritos.

4.3 – A força dos atuantes associados

Tratando-se de um estudo com inspirações etnográficas, em que o campo se faz falar, e que busca e evoca episódios que falem por si e nos direcionem para um tecer da rede, dificilmente podíamos definir os atuantes de antemão. Se não falaremos mais somente de humanos, pois a TAR propõe uma ideia de social para além da relação entre humanos, mas destes com “máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas, laboratórios, instituições...” (MELO, 2011), dificilmente poderíamos fazer aqui uma relação destes ou daqueles.

“Sempre achamos que é importante definir a natureza das alianças: os elementos são humanos ou não-humanos? São técnicos ou científicos? São objetivos ou subjetivos? No entanto, a única questão que realmente importa é: esta nova associação é mais fraca ou mais forte que aquela?” (LATOIR, 2000, p. 209)

Quando tratamos anteriormente dos processos de translação dos sujeitos, nas suas mais diversas formas, pensamos naquilo que fortalece um determinado discurso. Os atuantes serão assim vistos, em meio às controvérsias, então, qual

a intensidade da força que estes dão à identificação dos sujeitos enquanto docentes? Não teremos o intuito principal de determinar de qual lado da força eles estão, mas sim como eles fortalecem e se conectam aos demais atuantes em prol de produzir docentes “diferentes”. São essas associações e articulações que nos interessarão daqui por diante. Sendo assim, descrevemos de forma breve o campo de pesquisa, para que se possa adentrar aqueles *locus* junto com o pesquisador e fazer as suas próprias traduções do campo.

Inspirado na etnografia queremos compreender como os estudantes em formação inicial docente se profissionalizam. Eles devem, partilhando do que Tardif (2000) nos propõe, ir diretamente aos lugares em que os estudantes se constroem enquanto docentes, lá onde pensam, falam e agem, onde relacionam teoria e prática, onde se articulam com universidade, estágio, observação, gestão, professores, estudantes, artigos, livros, laboratórios e bibliotecas. E, assim sendo, veremos proliferar outros tantos atuantes que, se fôssemos direto “falar” com os professores já formados, não poderíamos notar.

4.3.1 – Possibilidades de apresentação do campo de pesquisa

Temos como proposta para esta subseção: apresentar o curso no qual buscamos compreender o processo de identificação docente em estudantes em formação inicial. Desta forma apresentaremos um pouco do estereótipo dos sujeitos que lá frequentam e os espaços pelos quais transitamos. Tudo isso será feito de forma breve e um tanto superficial, pois muitos dos detalhes precisam estar em nossa análise, para que assim sustentem a formação da rede proposta neste trabalho. Vamos à apresentação.

Os primeiros passos foram dados dentro da Universidade Estadual de Maringá, câmpus de Maringá. A universidade foi criada em 1969, baseada na fusão de outras três instituições estaduais. Hoje, além da cidade originária, atende também outros 10 municípios da região noroeste do Estado, com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O curso escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o de Licenciatura em Química, criado no ano de 1970 e que passou por várias reformulações ao longo do tempo, a última em 2006, no que trata do curso de formação docente. O mesmo departamento contempla ainda o curso de Química Bacharelado. A escolha se deu principalmente por questões de atravessamentos interessados. Inicialmente a pesquisa se daria em outras instituições, por questões burocráticas e, em outro caso, por questões profissionais, acabamos por modificar a instituição e, conseqüentemente, fomos trasladados para outros caminhos. Realizamos o trabalho nesta universidade e nesse curso, por fim, por uma questão de diáspora, de tentar retornar para o *locus* no qual me formei licenciado e entender um pouco do processo de formação docente. Para Geertz (1997, p.84), “como é que as criações de outros povos podem ser tão próximas a seus criadores e, ao mesmo tempo, e tão profundamente, uma parte de nós.” Entender um pouco de nós, é o que procuramos neste trabalho, mesmo sabendo que esse retorno não nos mostraria o que somos agora.

Como ponto de partida, precisamos pensar em uma disciplina para acompanhá-los, mas somente como uma faísca para depois percorrer outros caminhos. A escolha teve como critério fazer parte das disciplinas específicas de formação docente, portanto escolhemos a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 2. Ao estabelecer esses vínculos, refletimos sobre aquilo que Angrosino (2009) propõe, quando fala das dificuldades de estar em uma comunidade que já conhecemos e de sujeitos com os quais já tenhamos vínculos, mas acabamos por tomar essa decisão também pelo que Angrosino sugere do compromisso de sempre explicar e dar um retorno aos próprios atuantes pesquisados sobre nossas intenções no campo. Portanto, a proximidade com a professora regente (Professora A²⁴), que fora minha professora na graduação, foi um fator determinante para a escolha.

Dizemos isso, pois, enquanto ainda estava estudante de graduação, ela foi uma das pessoas que mais nos influenciaram e inspiraram a ser professor.

²⁴Por questões éticas, além da Professora A, todos os demais estudantes terão seus nomes mantidos em sigilo, conforme termo de consentimento assinado, no qual os nomes foram substituídos por outros escolhidos por nós e repassados aos estudantes para que eles tenham um retorno da pesquisa e saibam identificar-se.

Desde então, ela me chamava a atenção por sempre tentar nos salvar da possibilidade de sermos professores tradicionais, sempre buscando uma alternativa para que pudéssemos fazer experimentos investigativos, contextualizações por CTSa, problematizações das mais diversas. Esses deslocamento, esse deslocamento de um lugar problemático e em crise para um lugar privilegiado que pudesse levar os estudantes do ensino médio para uma vida emancipada, nos instigava para nosso futuro, e por isso, veremos adiante o nosso grande interesse em compreender o processo de articulação e purificação do (im)possível saltacionismo dos difusionistas.

Para essa compreensão, acompanhamos a turma durante o ano letivo de 2014, que teve início em fevereiro e término no mês de novembro. A disciplina tem por objetivo tratar de assuntos referentes às tendências pedagógicas, metodologias e técnicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Propõe, como finalidade, observar um supervisor/professor regente da disciplina de Química em um colégio da rede pública do município de Maringá, assim como propor oficinas e lecionar o mínimo de 12 aulas para as turmas que estiver acompanhando.

As aulas presenciais aconteciam nas terças-feiras à noite, contabilizando 5 horas/aula por dia. O total de alunos matriculados era de 12, dos quais 11 frequentavam regularmente, pois uma das estudantes já era formada em outro curso de licenciatura e já lecionava na rede pública, sendo dispensada de boa parte das aulas presenciais. Os regulares se distribuíram em 6 colégios diferentes, os quais acompanhamos²⁵ todos, no mínimo, em uma de suas regências. Quando pareceu pertinente acompanhamos mais atividades. Esta escolha é feita no início do ano letivo, quando a professora A leva para os estudantes o quadro de escolas, séries e horários disponíveis, e os graduandos fazem suas escolhas.

Os primeiros meses da disciplina, após a escolha das turmas, seriam de observação nas Unidades Concedentes de Estágio do professor supervisor, e

²⁵ Nesses acompanhamentos, levávamos junto sempre um caderno de campo em que fazíamos anotações primárias para depois se tornarem análises junto ao referencial teórico. Sempre na primeira visita, íamos acompanhado da professora A, que em alguns casos devido a questões de saúde, não pôde comparecer. As aulas eram gravadas para que ela pudesse realizar as avaliações dos graduandos posteriormente.

de leitura de textos que teriam o objetivo de direcionar as práticas dos estudantes ao longo das regências que viriam a ocorrer a partir do segundo semestre, como acordado na discussão do plano de ensino da disciplina no primeiro dia de aula.

Ao longo do processo e no final de toda a imersão no campo, os estudantes participavam de processos de validação dos dados, quando eram questionados sobre suas falas e atitudes, para que esses pudessem validar as informações que pudessem ser mantidas neste trabalho.

Na turma que acompanhamos, diferentemente de outras tantas do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Maringá, todos os estagiários ingressaram pelo curso de Licenciatura, e veremos o porquê disso logo adiante. Em alguns casos, os estudantes ingressam no curso de Bacharelado, como fizemos, e depois “puxam” as disciplinas da outra habilitação. Todos vinham de ensino básico realizados em rede pública, alguns da cidade de Maringá, outros da região. Esses fatores também serão mais bem discutidos adiante.

Caio foi o primeiro que acompanhamos em suas idas aos colégios para aplicar suas regências. Morador da cidade de Maringá, trabalhava fora da área de Química durante o dia para que pudesse se manter estudando. Não era visto pela professora como um aluno dedicado à disciplina de estágio, e não se encaixava no perfil de estudante a seguir carreira em sala de aula. Destacava-se mais pelos conceitos químicos, do que pelas discussões pedagógicas, perdia-se várias vezes entre trabalho e universidade.

Assim como ele, Luís também se distanciava dos perfis preferidos pela professora. Destacava-se também por ser um bom químico “analítico”. Descuidado com as leituras dos textos, várias vezes comparecia à aula sem as leituras previstas. Era tido como o “crianção” da turma, que estava ali somente para alegrar. Morador de uma cidade vizinha a Maringá, morava em república e se dedicava a um projeto na “área dura”.

Mariana era a que estava há mais tempo no curso devido as diversas reprovações nas disciplinas. Estava lá há 6 anos, mas não perdia a esperança de se formar. Aluna integrante do PIBID, sempre gostava de fazer reflexões de suas atividades nesse grupo junto às regências do estágio. Do interior do estado

de São Paulo, destacava-se pelo seu bom humor, e pela forma com que desorganizava aquele ambiente da sala de aula, mesmo que às vezes o pedido fosse outro. De sorriso leve, e pronta para uma cerveja com os amigos, estava sempre disposta a ler os textos propostos pela professora e discutir com os demais colegas. Quando se tratava de trabalhos em grupo, sempre tomava a fala e a ação. Suas atitudes tanto na universidade, quanto nas escolas nos causaram várias reflexões.

Luiza, outra integrante do PIBID e moradora da região de Maringá, também estudou em colégio público, com a diferença de que fez cursinho pré-vestibular em rede privada. Dividia-se entre seguir carreira docente e largar tudo em nome de advogar. Acreditamos que, neste fator, fomos um divisor de águas para ela, pois, ao falar de Estudos Culturais, acabamos por lançá-la para os lados da Bioquímica, e distanciar-se fielmente das salas de aula, ao menos é o que ela passou a acreditar ao longo deste estudo. Realizava várias pesquisas ao mesmo tempo, tanto em ensino quanto na “área dura”, publicava artigos em todo tipo de evento, gostava de viajar para conhecer gente e lugares novos. Serena em sala de aula, seriedade e exemplo a ser seguido, segundo a professora. Nos corredores, sempre dava um jeito de rejeitar os textos, de afrontá-los.

Letícia e Tatiane, temos de falar das duas juntas. Ambas da cidade de Maringá, ambas da rede pública e com um sonho em comum: transformar a realidade dos estudantes da rede básica e dar um futuro melhor para suas famílias. Calmas, vozes suaves, com choro fácil, emotivas, quantas vezes vimos ambas chorarem por não estarem “salvando” o mundo por meio da educação. Ser tradicional era visto por elas como abominação. Tinham de ser diferentes, assim como queria a professora A. Inspiradas e inspiradoras, membros do grupo PIBID, sempre relatavam o distanciamento entre a realidade do que faziam no grupo e do que acontecia no estágio. Pareciam viver em dois mundos, ou mais.

Outros estudantes apareceram ao longo deste trabalho (Maria e Gabriela), das quais não daremos mais detalhes aqui, pois para estes preferimos nos alinhar nas próximas páginas analíticas. Se alguém que lá estava presente não aparece adiante, é devido a sua não atuação. Se não agem de alguma forma

na rede que vai se tecendo, é porque não têm força de ação. Então, não são aliados a serem destacados ao longo do trabalho.

Deste modo, agora passamos a acompanhar como as controvérsias surgem durante o percurso da formação docente, e como estas de alguma forma vêm a ser solucionadas. Durante os próximos passos, outros vários atuantes poderão aparecer, e serão destacados conforme agirem na formação da rede de identificação docente, e assim sendo se destacarão enquanto atuantes. Vamos agora às descrições que visam contar como se produz a identificação desses docentes durante o tempo de imersão no campo.

5 - DESCONFIANDO DA ORDEM SALTACIONISTA E O FORTALECIMENTO DA REDE DIANTE DAS INCERTEZAS

“Tradicional – Ninguém sabe direito o que é, mas é sempre xingado. (Especialmente pelos estudantes de Licenciaturas dos confins do Brasil em seus relatórios de observação do chão da Escola: - Aquela professora é muito tradicional” – Dicionários das ideias feitas em Educação – Sandra Mara Corazza

Iniciaremos este capítulo com as inspirações que a experiência na universidade, na vida e principalmente o campo trouxe. Para pensar o docente como um processo de identificação, temos de questionar antes as inspirações e influências que nos levam a pensar o que é algo a ser seguido, e aquilo que é ultrapassado e deve ser deixado para trás. Sabemos que esse tipo de pensamento circunda muitas das nossas dúvidas e angústias e, por isso, assim como os binários da ciência, devemos estar em constante reflexão.

Quando pensamos em educação, em formação, em docência, não temos como fugir dos questionamentos e julgamentos feitos quanto ao ensino, às metodologias, às técnicas e ao professor acompanhados do adjetivo tradicional. Uma das definições para o termo é referente a “tradição”, e está relacionada com “conjunto de ideias transferidas de geração em geração” e “Referente a passagem do tempo”. Neste sentido, vemos que o termo por si só carrega com ele definições que vêm com o tempo, que transitam no espaço junto às gerações. Talvez por isso, por uma questão cultural de subjugar tudo que, de alguma forma, vem do passado, tenhamos tanto preconceito quanto a esse adjetivo.

A epígrafe, retirada da divertida enciclopédia pós-crítica feita por Corazza, nos faz refletir sobre a forma desajeitada e desalojada com a qual lidamos com o termo, de forma extirpada do seu contexto, das suas produções. É assim que muitas vezes o conceito é utilizado. Aos poucos notamos que a “crise” da educação é um problema, de certo modo, criado pelo pensamento moderno, que traz consigo a própria solução, mais ou menos como a sociedade aparece na sociologia tradicional. Vem pelo simples fato de encontrarmos um culpado para tal problema. O que pretendemos aqui é notar como esses tipos de “definições” tomam corpo durante o tecer da rede de formação da identificação docente, não

de forma previamente definida, em que as identidades justifiquem a educação, mas sim das formas que as identificações se produzem e conseqüentemente a educação se construa.

Neste sentido, ao adentrarmos o campo de pesquisa, um campo aberto e passível de várias condutas de transições de interesses, fomos rapidamente capturados por um discurso que nos chamou muito a atenção, o de formar um “professor diferente”. Esse processo não se inicia na disciplina. Ao notar as discussões na disciplina de Estágio, os estudantes sempre remetiam esse propósito junto a discussões feitas em outras disciplinas pedagógicas, memórias de fases anteriores à graduação, e até mesmo nas disciplinas ditas específicas. Era somente lá, no outro, que se viam os problemas a serem superados com a substituição por um “professor diferente”.

Essa inclinação em ser “diferente” é um longo processo de alianças que vão se assumindo nas mais diversas formas, nas mais diferentes conexões, que visam fortalecer determinados discursos.

[...] essas alianças podem assumir diversas formas; no entanto, o enorme esforço de persuasão e aliciamento nunca é auto-evidente: não existe nenhuma conexão natural entre um militar e uma molécula química, entre um industrial e um elétron, eles não se encontram só por seguirem uma inclinação natural. Essa inclinação, esse *clinamen*, tem de ser criado; o mundo social e material tem de ser trabalhado para que as alianças apareçam, em retrospecto, inevitáveis” (LATOUR, 2001, p.123).

Não basta a professora dizer que eles sejam diferentes, ela tem de transladar os seus interesses. Ela faz aquilo que os modernos, e não somente eles, fizeram com grande maestria, criar problemas para serem resolvidos e, para que alcancem isso, têm de transitar por territórios que a ela interessam. Para isso, várias manobras são possíveis e necessárias, bloqueiam-se objetivos, desviam-se percursos, modificam-se interesses. Não basta “impor”, ela precisa interessar.

Ser “diferente” se torna algo que curiosamente deve ser atingido. Os discursos dos estudantes nos levam a crer nisso. Constantemente os estudantes

ligam o discurso de “diferente” como sendo a superação para uma identidade tradicional do professor. Elencam características, metodologias e técnicas das mais diversas para se oporem àquilo que constantemente atacam. Não se modificar estaria intimamente relacionado com fracassar e ser ultrapassado.

Em uma das primeiras aulas, enquanto discutiam um dos textos enviados por e-mail pela professora A, que tratava das dificuldades de se renovar nas aulas de Química atualmente, Leticia e Tatiane conversam sobre as experiências já vivenciadas por elas durante a observação do estágio.

Leticia: Como é sua professora (supervisora do estágio)?

Tatiane: Nossa, ela é parada no tempo.

Letícia: Tradicional?

Tatiane: É, ela não sabe usar nada do que estudamos aqui, parece com aquelas professoras antigas que davam aula pra mim no ensino médio. (trecho do diário de campo – 04 de Agosto de 2016)

O que se aprende aqui, no presente, é muito mais importante e interessante do que o que se aprendia anteriormente, o que passou de uma geração para outra, tudo que se lê tem um objetivo, é para definir se algo é tradicional e ultrapassado, ou se inova e é diferente. Diriam os modernos: ou seguimos o caminho da razão, dos documentos, das normativas e diretrizes, e seremos um professor “diferente”, capaz de sanar todos os problemas relacionados à crise das escolas, e salvaremos nossos alunos em nome de uma luz clara da razão, ou seremos fracasso, e paramos no tempo e nos mantemos tradicionais.

Como caminhamos desde o início deste trabalho pensando em uma formação da identificação docente em meio a controvérsias e à translação dos mais diversos interesses de heterogêneos atuantes, desconfiaremos desse caminho previamente estabelecido, que opõe de forma saltacionista um lugar de onde devemos sair e outro ao qual devemos chegar.

Buscamos, então, questionar os caminhos propostos pelos documentos, pelas normativas, pelas memórias e tantos outros atuantes e pela ideia iluminista

de formar um sujeito previamente determinado para suprir as carências de uma tendência que, segundo os modernos, está fracassada e precisa ser renovada, questionando a dicotomização *a priori*, pensando os sujeitos que se produzem nas suas articulações e alianças, podendo talvez, ao fim de todo esse processo de produção de realidade, tornarem-se dicotomizados, mas não sem antes proliferarem muitos e diversos híbridos.

Pensando dessa forma, queremos que nos acompanhem e deem início a novos questionamentos, pois, se as identificações não passam de alianças, de conectar-se a humanos e não-humanos para que se obtenha sucesso, o fracasso deixa de ser uma derrota, e torna-se uma questão de fortalecimento, de número de aliados que estão ao seu lado, depende agora de quão fortes são nossas alianças. Não nos basta mais sermos crentes de uma identidade extirpada que devemos alcançar para acabarmos com nossos problemas, mas entender de que forma essas identidades são fortalecidas e, por fim, tomam suas devidas proporções dentro do ambiente formativo da academia.

Neste sentido, o fracasso está mais diretamente relacionado ao enfraquecimento das relações contidas em uma rede, que possivelmente não chegou a se formar, do que à derrota da guerra como um todo. Não estaria aí o fracasso da modernidade? Em criar uma identidade “diferente” enquanto oposição binária e extirpada, a qual, quando não atingida de forma plena, estaria motivando a ideia de que estaríamos falhando nos cursos de formação docente? Para que possamos responder essas e outras perguntas que irão surgindo, vamos observar batalha a batalha como essas identidades, metodologias e técnicas se fortalecem ou enfraquecem diante de suas contingências e controvérsias. Para isso, temos de entender como os binários são, no máximo, uma breve articulação de aliados diante da desordem causada pelas controvérsias.

5.1 - Ordem a partir da desordem: desconfiando do saltacionismo

Ao desconfiarmos do saltacionismo dos difusionistas, da ordem pressuposta para produzir sujeitos dentro de uma identidade previamente posta para formar um “professor diferente”, passamos a fazer aquilo que Latour (2000) propõe: seguir os estudantes durante o curso de formação inicial, acompanhar a história da produção desta identificação fe(i)tichizada, abandonando qualquer natureza ou essência de uma identidade a ser produzida. Com isso, não nos propomos a criar um outro lugar de onde possamos falar de uma outra identidade, mas sim deixar que ela transpareça em meio à desordem e se prolifere enquanto híbrido.

Dizemos isso, pois, sob a perspectiva dos Estudos Culturais e mais especificadamente dos Estudos de Laboratório, estaríamos tirando voz de um discurso e colocando outro em patamar de superioridade, algo que contraria todo o pensamento desta perspectiva de estudos. Segundo Latour (2013, p.32), “Não estou interessado em desmentir – provar que as outras teorias estão erradas – e sim em fazer propostas”. Por esse motivo, não iremos nos ater a retirar o pensamento de uma pedagogia renovadora, ou mesmo de que temos de formar professores diferentes, mas agora sem fixação, sem estabilidade. O que pretendemos é mostrar que a formação é incerta, controversa e articulada, e, por assim dizer, as dificuldades da formação de uma identidade servirão como inspiração para rearticularmos essa identificação.

Se anteriormente dissemos que a produção das ciências, das religiões, das pesquisas, da sociedade, das normas, dos ideais, das diretrizes e tudo mais ocorrem sempre em meio às controvérsias, queríamos com isso evidenciar que todas as nossas “verdades” são contingentes e dependentes dos múltiplos e heterogêneos atuantes. Em outra pesquisa que realizamos (PRICINOTTO, 2012), sobre a formação dos Químicos bacharéis, descrevemos as situações em que os interesses dos sujeitos eram atravessados dentro da formação de uma rede, em que estes eram arduamente arregimentados de diferentes modos para que assim fossem captados para se tornarem profissionais em química. Neste trabalho, vale ressaltar que “essa multiplicidade, porém, só será conectada quando algo for colocado em xeque. É necessário desorganizar algo que, contudo, possivelmente, nunca esteve organizado” (p. 67). O que pretendemos colocar em xeque aqui, é a possibilidade da identidade.

Dependente, portanto, de uma desorganização dos ambientes, entendemos que descredenciar o tradicional seja esse momento de colocar em “xeque” uma identidade, causando uma desordem em busca da ordem, de reorganizar-se. Esse caminho parece ser claro e a ordem parece estar ao nosso alcance, quando nos deparamos com as falas da professora e dos alunos, quando estes últimos dizem: “na teoria tudo é lindo e dá certo...” Mas quando a colocamos neste local sem saída, e deve ser questionada, colocamos também em questão a própria identidade diferente. É preciso rearticulá-las e acompanhar sua reconstrução, para que assim possamos pensar uma possibilidade de identificação fe(i)tichizada.

Vimos um pouco anteriormente, e veremos pouco adiante, essa ordem moderna desatar-se aos poucos, e dar lugar à desordem. Carvalho (2015, p.115) defende que

“a desordem é a regra na prática científica e a ordem é a exceção. Não afirmo com isso que a desordem seja a essência da prática científica ou de qualquer outra coisa, mas, considerando a contingência, os interesses e as incertezas...”

Em seu trabalho ele mostra como funciona um laboratório de pesquisa de uma universidade pública do interior do Paraná, em que os “problemas” durante o desenvolvimento da investigação são jogados para “debaixo do tapete” em busca de uma ordem suprema que tenha sido preestabelecida, mas, por fim, as incertezas, interesses e contingências são mais rastreáveis e importante para o desenvolvimento da pesquisa que a própria “teoria e método” estabelecidos anteriormente.

Nesse mesmo sentido, Latour (1997) pensa a ordem como “um conceito que só pode ser usado como subproduto da atividade agonística” (p.267), e assim o faremos para refletir sobre a identidade, não mais agora fixa e estagnada, mas em ação, aquilo que demos o nome de identificação.

Portanto, para que possamos dar início aos imbróglis das agonísticas e incertezas que produzem discursos que são mais ou menos fortalecidos, para que possamos ir ao campo das “batalhas”, em que as identidades são (re)utilizadas e colocadas em prática, temos de finalizar esta seção com o

seguinte questionamento: ainda podemos acreditar na possibilidade de um salto entre tradicional e diferente?

5.2 - Ser diferente é normal? As incertezas e mediações diante da possibilidade de uma pedagogia purificada

Durante o período em que os estudantes do curso de licenciatura foram acompanhados nesta pesquisa - durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório na Universidade e nas aulas que eram aplicadas nos colégios da rede pública de ensino do Estado -, esses licenciandos se deparavam, em vários momentos nas discussões teóricas e práticas, com o insistente discurso de fazer algo “diferente”, de distanciarem-se de qualquer ligação possível com uma tendência que estivesse partilhada com o tradicional e suas técnicas e metodologias supostamente presentes nos discursos ou práticas. Julgamos ser necessário expressar brevemente alguns fatores que contribuem para a criação dessa “identidade docente”, e também com o que discutimos anteriormente sobre a ideia de salvação de uma crise na educação.

O termo diferente, desde os primeiros momentos do acompanhamento etnográfico, apareceu com certa frequência, seja em momentos burocráticos da sala de aula, leituras de artigos e capítulos de livros, em produções textuais e apresentações diversas dos estudantes, seja no bate-papo em outros ambientes não tão formais, como momentos de café ou descontração dos corredores - é isso mesmo, nesses lugares também se fala do “como ser um professor diferente”.

Mariana quando em meio às suas piadas nos corredores e antes dos horários de aula sempre ao falar de ser professora: “não quero ser igual a minha supervisora, quero ser diferente”. Luís em uma de nossas conversas em um momento “atlético” enquanto jogávamos bola perguntou se no mestrado pesquisávamos maneiras de sermos “professores diferentes”. Já Luiza, em um dia de “boteco”, disse: “vou fazer mestrado em Ensino, e vou criar uma tendência

toda baseada nessas ideias de professor diferente”. Isso sem falar das aulas da professora A, que sempre direcionava: “o que precisamos para sermos diferentes do que vocês estão criticando na escola?”.

Também podíamos notar o ‘ser diferente’ muitas vezes conectado a alguns conceitos muito discutidos em artigos e livros da área de Ensino de Ciências. Professora A: O que precisamos para ser diferentes? Era contextualização para cá, três momentos pedagógicos²⁶ para lá, um pouco de Ciência, Tecnologia e Sociedade daqui e um pouco de problematização acolá. Isso quando se trata de teoria, mas não mais importante que as dicas professorais, as experiências vivenciadas pela professora em sua época de docência no Ensino Médio, ou, ainda, na experiência dos alunos que já vivenciavam a iniciação à docência no projeto PIBID. Tudo isso se misturava em busca de evidenciar um professor “diferente”, puro e pronto para ser desejado. Quanta clareza, não? Precisavam, portanto, seguir os dizeres teóricos, as experiências vivenciadas pela professora e pibidianos e se tornariam o professor almejado pelo curso de formação iniciada. Estariam eles então, prontos para o mundo do trabalho, prontos para a docência, prontos para ser a renovação necessária.

Nesse caminho de formar-se professor, os estudantes perguntariam: “como ser um professor diferente?” e a resposta dos difusionistas seria a seguinte: “esqueçam seus interesses e objetivos estudantis, suas vivências e intempestades, suas subjetividades e fluidez, sigam o caminho dos artigos e serão salvos”.

Figura 2. Esquema das identidades docentes, distanciados previamente pelas dicotomias modernas.

²⁶ Os três momentos pedagógico são propostos por Delizoicov (2002). O primeiro deles é a apresentação e problematização do conteúdo, o segundo é a organização do conhecimento e o terceiro é a nova aplicação do mesmo conhecimento sob outro formato de problema.



O caminho para eles estaria claro, objetivo e purificado, nada mais teria de ser questionado, somente a capacidade de ser um descobridor (vir aos olhos) do “diferente”. Seria necessário somente reproduzir textos e artigos. Novamente diria a Professora A: “vocês têm que perceber que quando trazemos estes artigos e falamos para vocês fazerem algo de determinada forma, é que essas ideias já foram testadas e deram certo!”. Mas seria esse caminho claro e puro, sem processos intermediários, sem resistências e sem mediações? Veremos logo adiante como esses artigos transladam os interesses e os objetivos dos estudantes, em prol de uma purificação do ser “professor diferente”;

Bauman (2007) pode contribuir para pensarmos esses caminhos claros e de satisfação, de legitimação dos desejos. Pois, para ele, “a promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado”. A academia, em suas transições e traduções, nos eleva ao patamar de desejarmos ser “professor diferente”, no mais legítimo e real desejo, sem que este seja de forma completa atingido, o que nos mantém sempre nessa busca incessável, pois, caso contrário, esta seria a morte anunciada de qualquer identidade docente. Ao atingirmos esse padrão previamente definido, todas as tendências e discussões pedagógicas seriam esquecidas e entraríamos em uma falência.

Em pesquisa anterior (PRICINOTTO,2012), ao abordar a formação de bacharéis em química, questionamos a passividade dos estudantes e observamos que existe um translado de interesses. Em que em meio a este tipo de mediação não podemos definir, *a priori*, um perfil profissional dos estudantes, assim como uma identidade docente inovadora, não ao menos enquanto anteriores aos seus momentos de produção.

Se tudo que antes parecia comum agora não passa de relações, instabilidades e conexões, não podemos mais falar *a priori* em sujeitos moldurados e predefinidos, nem tampouco estender essa visão às suas comunidades. Agora tudo é híbrido, tudo é relação. Portanto, acreditar em estudantes normalizados passivamente não faz parte desse nosso jogo (PRICINOTTO, 2012, p.21).

Em vista disso, podemos desconfiar também da existência de uma identidade “diferente” de professor. Ao menos dessa categorização predefinida em molduras tipicamente modernas e difusionistas. Como notamos no decorrer da pesquisa, ao mesmo tempo que ocorriam atuações que buscavam modalizar os estudantes em direção a um caminho sem transtornos e de calma, estes eram atravessados por outros tantos atuantes capazes de causar uma desordem de grande proporção e necessidade. Esses atuantes serão destacados logo adiante.

Contrariando a figura anteriormente exemplificada, na qual os difusionistas nos fizeram acreditar, sobre a existência de dois polos (de identidade) distanciados previamente, isolados e não articulado, pensaremos no professor “diferente” como produto de um longo processo de arregimentação dos mais heterogêneos aliados, de diversos translados de interesses e objetivos, em que estes polos previamente estabelecidos e moldados perdem sua credibilidade. Essas características serão entendidas somente quando momentaneamente estabilizadas após um longo processo de relações entre os mais diversos fatores que influenciam a formação da identidade docente. Mais adiante, retomaremos essa figura para pensarmos nessa instável e articulada formação, em que, contrariamente a fatos e fetiches, os difusionistas, ao buscarem purificar a identidade, proliferam identificações fe(i)tichizadas.

Explanados esses momentos de contestação da possibilidade de caminhos puros e de esquecimento das instabilidades e atravessamentos de interesses dos estudantes, voltamos ao trabalho de pensar essas mediações e anomalias que pareciam inférteis até então, e as colocaremos de novo em meio às agonísticas. Voltamos a seguir aos estudantes sociedade afora.

6. TRANSLADANDO INTERESSES PARA LICENCIAR-SE

Nesta seção iremos compartilhar alguns momentos em que a desordem e as incertezas se fizeram presentes nas situações acompanhadas no *locus* de formação. Nosso principal foco será descrever os rastros trilhados pelos estudantes estagiários em suas jornadas de tornarem-se professores “diferentes”. Questionando a Figura 1, e para que não façamos levianas acusações entre fatos e fetiches, assim como fizeram os portugueses ao chegarem em terras indígenas, seguiremos os fe(i)tiches proliferados em prol da purificação da identificação docente.

Nas próximas seções pretendemos descrever e (re)conectar atuantes que muitas vezes são esquecidos em narrativas pós-formação, acompanhando os estudantes em formação inicial e observando como se atravessam por meio de interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e em outros muitos momentos, por meio de um riso frouxo e desestabilizador, qualquer pensamento que venha a distanciar os fatos de suas construções. Se os deixarmos nos lugares onde paramos, seria a morte desses sujeitos, seria a morte da identidade, pois, para Latour (2002),

“é preciso que os modernos passem, como todos, da construção a autonomia. Se vivesse sem os fe(i)tiches, os brancos não poderiam viver, eles seriam máquinas, coisas, animais ferozes, mortos”(p.54).

Todas essas formas de influência e atravessamentos são o que nos interessa, são as mediações que nos levam à estabilização dos polos, mesmo que momentaneamente. Vamos aos fluxos, às conexões, às alianças...

6.1 – O que querem aqueles que fazem licenciatura em Química?

Se quisermos compreender a ação, a identificação, não podemos nos ater aos resultados, aos produtos de forma prévia, e, portanto, temos de compreender esses estudantes enquanto atravessamentos culturais. Para isso, fomos às salas da universidade, dos colégios, aos corredores de ambos os locais, aos laboratórios, às orientações individuais e a outros vários espaços dos graduandos. Decididos a compreender o conjunto de estratégias que os formam professores, buscamos saber mais sobre eles, seja em entrevistas seja na observação, as inspirações que os guiavam, as influências que os levaram e mantiveram ali. Que conjunto de estratégias, como diria Latour (2000), os mantinham no tornar-se professor de Química?

Primeiramente, fizemos um levantamento de informações dos estudantes que ingressam no curso de Licenciatura em Química, com os dados que constam no *site* da universidade²⁷. Em um levantamento dos vestibulares desde 2005, em um total de 23 processos seletivos, pudemos esboçar algumas características dos sujeitos que adentram o curso.

Existem algumas comparações que podemos fazer na relação entre o curso de bacharelado e o de licenciatura em Química, principalmente com relação à concorrência candidato/vaga, nota de corte dentro dos limites de vaga e o início das vagas para alunos cotistas sociais²⁸.

- De todos os processos avaliados, os últimos 11 já contavam com o sistema de cotas;

- Dos 12 primeiros processos, não-cotista, somente 1 teve maior concorrência entre os licenciandos, e mesmo assim, a pontuação de corte foi maior entre os bacharéis;

²⁷ www.cvu.uem.br

²⁸ A Universidade Estadual de Maringá tem uma política de cotas: 20% das vagas em cada curso são destinadas a estudantes de baixa renda comprovada e que tenham estudado na rede pública de ensino durante todo o ensino básico.

- Nos 11 processos distribuídos entre cotistas e não cotistas, temos um número que se mantém. A concorrência entre vagas universais foi sempre maior no curso de bacharelado, assim como as notas de corte;

- No caso dos cotistas, nos últimos 11 processos seletivos, a concorrência foi maior na licenciatura em 2 casos. Em outro caso tivemos igualdade de concorrência, e nos demais a concorrência foi sempre maior entre os bacharéis.

- Mesmo nos dois casos de maior concorrência na licenciatura, a nota de corte foi muito abaixo da dos bacharéis.

Os estudantes que acompanhamos nesta pesquisa entraram por meio de dois vestibulares distintos (primeiro e segundo semestre de 2010), ambos com menor concorrência e nota de corte quando relacionados com o curso de Bacharelado em Química.

Os cursos de bacharelado e licenciatura são ofertados em turnos diferentes. O primeiro em tempo integral (matutino e vespertino) e o segundo no noturno. Isso por muitas vezes contribui, além da concorrência, para a escolha do curso. Podemos notar isso na fala dos estudantes em alguns momentos.

Durante o processo de pesquisa, por várias vezes fizemos entrevistas, leves bate-papos, para que pudéssemos conhecer mais uns aos outros, um pouco para que me sentisse menos “estranho” e intruso em meio a eles, e outro tanto para que pudesse conhecer mais daqueles sujeitos que se formariam professores pouco tempo depois. Em algumas destas entrevistas, perguntava aos estudantes quais as motivações que os levaram a fazer licenciatura, e dentre eles, algumas estavam diretamente relacionadas à questão da concorrência e à do turno do curso.

Caio: Eu sempre gostei de Química, mas trabalhando não dava pra fazer bacharelado, tinha que ser algo noturno, aí escolhi licenciatura mesmo querendo ir pra indústria.

Luís: Eu escolhi licenciatura porque era mais fácil entrar, a concorrência era bem menor. Tanto que hoje faço as disciplinas de bacharelado junto, pra sair com as duas habilidades.

Luíza: Eu nunca quis fazer Química, não era o que mais me interessava, eu sempre quis fazer Direito, mas era muito concorrido, não tinha como pra uma pessoa que sempre estudou em colégio público. Aí como sou de uma cidade vizinha e no início tive que ir e voltar todo dia de ônibus, tinha que ser algo à noite, e dentre o que restava e não era muito concorrido, fiz licenciatura, hoje eu até gosto.

Podemos notar nas falas dos graduandos algumas das estratégias que Latour (2000) chama de translação. No caso de Luís temos um desvio dos seus interesses em prol de seus objetivos. Ele usa a licenciatura como um desvio para o seu objetivo final, que seria o bacharelado. Nos casos de Luíza e Caio, ambos não queriam a licenciatura, mas como havia um bloqueio tanto de concorrência quanto do turno, ambos tiveram de inventar novos objetivos.

Outros estudantes justificam suas escolhas compartilhando de uma outra estratégia de translação:

Tatiane: Na minha família tem muito professor, e eles sempre me falaram do quão lindo é essa profissão, cresci ouvindo isso. Mesmo com tudo que a gente vê de ruim que falam dos professores, eu sempre vi isso de uma outra forma. Se não for a gente, não forma médico né?

Letícia: Sou suspeita pra falar, tive uma professora muito ruim no ensino médio, ela não sabia nada contextualizado, era bem tradicional, sabe? Aí quis fazer licenciatura, porque acho que tem que ser diferente, tem que mudar.

Quando observamos a fala de ambas as graduandas, notamos nelas um remanejamento dos seus objetivos. Elas trazem junto à fala, outros grupos, a família, professores ruins, esses grupos as fazem modificar seus objetivos de formação. Forma-se uma rede, dos mais diversos atuantes, para que elas sejam deslocadas de um objetivo, qualquer que seja, em prol de acompanhar ou contrariar um outro grupo.

São diversos os modos que fazem com que os estudantes entrem no curso de licenciatura, seja remanejado, desviado, bloqueado, mas o objetivo para quem entra no curso finda em se tornar professor. Mas não basta interessar

e colocar objetivos em comum com os estudantes, o que precisamos fazer é criar uma gama de outras situações, que os faça manter-se nesse objetivo. O que mantém um estudante com o objetivo de formar-se professor?

6.2 – Conservando os sujeitos interessados

Assim como Latour (2000), estamos tentados a fazer um acompanhamento das estratégias para “alistar e interessar os atores humanos e um segundo conjunto para alistar e interessar os atores não-humanos a fim de conservar os primeiros” (p.218). Vimos algumas estratégias que levaram os estudantes a ingressarem no curso de licenciatura, mas precisamos compreender como outros atuantes os conservam neste interesse.

Como a disciplina de Estágio é uma disciplina do último ano do curso, os estudantes já haviam passado por várias situações que podiam ter feito com eles aquilo que havia acontecido com tantos outros: desistir da faculdade ou modificar a habilitação.

Conversávamos eu e Luís sobre a universidade, enquanto ele me falava um pouco de como andava sua vida, dos seus desejos para um quase formando e ele me conta um pouco sobre um projeto que vem desenvolvendo.

Luís: Faz quase dois anos que desenvolvo uma pesquisa, mas não é em ensino, é na área dura.

Gustavo Pricinotto: Legal, e você gosta?

*Luís: Gosto, é em analítica, o que eu gosto de trabalhar. E ainda **tem a bolsa né?** Eu que sou de fora preciso dessa grana pra me manter aqui. Aí consigo pesquisar de dia e sobra tempo pra estudar à noite.*

Como vimos, o objetivo do Luís era ser bacharel. Agora já cogita formar-se professor, alguns interesses foram desviados. Os artigos, livros e discursos da professora, a prática em sala de aula, a busca por ajudar os estudantes de

formação básica não terem uma formação filosófica, mas científica se reúnem em prol de levar Luís a pensar em seguir carreira docente, mesmo que seu objetivo principal seja ainda pesquisar na área de Química Analítica. A rede vai se tornando tão bem conectada, que Luis agora passa a fazer parte da rede de formação inicial docente. O seu interesse agora transladado e, mesmo que por desvios, pode ser parte de seu futuro próximo.

Neste sentido, podemos dizer que as estratégias de translação, diante da controvérsia nos interesses inicial, deram certo, contudo ele ainda pode desistir se não estiver bem amarrado à rede de formação. Outros atuantes, também não-humanos precisam ser aliados na corrida das estratégias para convencer Luís. Por mais que ele pareça interessado em seguir a carreira docente, estudar aqueles textos da área de Ensino, em refletir sobre sua prática, em ser um professor diferente, ele precisa antes de mais nada se manter em Maringá. Caso contrário, todo o caminho até aqui percorrido seria em vão. Sendo assim, o dinheiro da bolsa faz parte da rede de formação inicial desse estagiário. Ele precisa de ajuda financeira para se manter na cidade, mas não há mais bolsas do PIBID, não conseguiu projetos em Ensino, o seu interesse inicial passava pela Analítica, o projeto de pesquisa, conseqüentemente, o seu tempo para estudar para as disciplinas do curso, para preparar seus planos de aula, também. Elos que pareciam fracos, tornam-se uma rede tão potente devido às alianças em prol da coletividade. Se antes Luís poderia desviar do interesse de formar-se professor com facilidade, agora ele precisa se esforçar mais. Para duvidar daquilo que está posto, ele teria de se desvincular de todos esses atuantes, ou convencê-los de que outro caminho seria mais interessante.

No caso desse estagiário em especificadamente, sabemos que ele poderá, ao fim da linha da formação inicial, fazer prevalecer seu desejo inicial, desvincular-se de vários dos atuantes que o levarem até lá, e depois adentrar um centro de pesquisa, um laboratório de uma indústria, e, como se fosse um dos difusionistas, esquecer-se de tudo que o conectou a sua formação docente, e findar-se bacharel. Mas o objetivo inicial terá sido alcançado, terá sido formado um professor e, exatamente por isso, o processo identitário é provisório, é instável e contingente. Diante daqueles atuantes, e não de outros, ele se formou docente, e quando qualquer um dos nós for desatado, ele poderá transitar por

outras identificações, por outros percursos profissionais. Basta aliar-se a novos e heterogêneos atuantes.

Nota-se que manter um estudante atado aos processos de conexão em uma rede se torna difícil. As alianças, por mais fracas que pareçam ser, precisam se manter coletivas, para que os interesses se mantenham atados. Imagine se todos os graduandos em licenciatura porventura venham a se interessar de forma desviada pelo curso para depois seguirem carreiras de bacharéis? Por isso precisamos caminhar mais um pouco e observar como outros atuantes vão sendo conservados dentro de uma coletividade de atuantes, da rede em ação.

Outra situação desse tipo de arregimentação de aliados que visa conservar a rede e os interesses, acontece com Mariana, que entrou no curso de licenciatura porque a família influenciou. Não tinha certeza de quase nada, seus interesses atravessados eram expostos quase que constantemente, mas em nossas conversas um fator importante surgiu para falarmos de um deslocamento para interessá-la em ser professora.

Estávamos na universidade, na sala 1 do Bloco 26, bem próximo ao som dos carros que passavam pela avenida principal da cidade, logo à frente da Universidade, aguardando enquanto a professora chegava ao local para que pudéssemos dar início às atividades. Foi quando Mariana deu início a sua fala.

Mariana: PM (palavrão). Eu decidi Gustavo, vou pro Ensino mesmo (mestrado), quero ser professora. Não dá, sério meu, não dá, já tô virando PHD em Físico-Química, disciplina do diabo, já é quarta vez que faço a disciplina, e parece que não entra, estudo, estudo, estudo e não aprendo nada. Vou me formar e não vou passar em Físico-Química.

A disciplina de Físico-Química aqui pode tomar dois caminhos de fortalecimento e enfraquecimento. Por um lado, ela poderia tornar-se uma interdição ao próprio curso, enfraqueceria o interesse de Mariana de formar-se professora, e ela poderia não continuar no seu percurso. O desvio que ela teria de fazer poderia ser tão longo, que entraria para a estatística de evasão do curso. Por outro lado, ela enfraquece um dos lados da disputa excessiva entre área “dura e mole”.

Gustavo Pricinotto: Mas por que isso te faz querer ir para o ensino?

Mariana: Ah! No Ensino eu só preciso saber o básico do básico de Química, e em Geral eu já passei.

Isso acontece, pois, excessivamente ao longo do curso, os estudantes são direcionados a pensar que, para ser professor do Ensino Básico, objetivo inicial do curso de Licenciatura, basta ao estudante compreender os conteúdos básicos de Química, para poder trabalhar com os estudantes do Ensino Médio. Portanto, se ela quiser continuar na carreira acadêmica, fazer um mestrado na área “dura”, terá de se aprofundar em conteúdos das disciplinas específicas com as quais ela não criou afinidade ao longo do curso, como a própria Físico-Química. Logo, mesmo que, depois de algumas vezes cursando a disciplina, ela passe de forma “empurrada” e sem compreender a disciplina, ela poderá seguir caminho, agora como uma licenciada de carreira acadêmica em Ensino de Química, sem “precisar saber nada além do básico”.

Portanto, a disciplina, que poderia causar a evasão da estudante, enfraquece uma próxima etapa, a de seguir carreira acadêmica na área específica do curso, e partir para o Ensino de Química, de pesquisas para a formação docente, ou da relação do PIBID com a formação inicial.

Mariana: Vou passar nesse negócio, e depois vou pro Ensino (mestrado) mesmo, aí nunca mais preciso ver Físico-Química na minha vida.

Momentaneamente ela é transladada diante da conexão com este atuante e os demais que vimos anteriormente, para que seu interesse de ser professora se mantenha, mesmo que instavelmente. Agora o coletivo se torna mais difícil de ser corrompido.

Ainda dentro das estratégias de translação, um caso de novos aliados e a criação de um novo grupo surgem como fortalecedores da formação docente. As duas garotas que anteriormente se deliciavam em dizer que queriam ser professoras, Tatiane e Letícia, podem a qualquer momento ter seus interesses deslocados e desistirem do seu objetivo inicial, embora segundo elas, isso nunca tenha sido cogitado. Em conversa com ambas, elas mostraram um novo atuante que translada interesses e fortalece o discurso de ser professor.

Enquanto conversávamos sobre as dificuldades de ser professor, dos problemas quanto às experiências que elas vinham tendo durante o estágio, elas falam também de outras experiências.

Tatiane: Mesmo quando dá errado (a regência), eu ainda acredito que dá certo ser um professor melhor, porque, quando eu faço as coisas no PIBID, não dá nada errado.

Letícia: Verdade, lá os alunos são mais interessados, eles querem aprender, sabe?

Tatiane: É, eles são poucos, porque é no contraturno, então não estão lá à toa, eles gostam de verdade das aulas que damos.

Um grupo novo se forma, o do PIBID, que conta com alunos interessados e selecionados, que partilham de um turno extra para acompanhar as aulas delas. Agora não é só a universidade, a disciplina de estágio, o desejo familiar de ser professora, o desejo de mudar, agora temos um novo grupo, uma instituição que financia, que fornece bolsa para manter os estudantes nas estratégias interessadas em formar professores.

Formar professor é algo coletivo, cheio de conexões de atuantes heterogêneos, que passa por vários processos de translação de interesses. Inicialmente articulam-se atuantes para que todos tenham um objetivo em comum, formar-se professor, para posteriormente unir outros tantos que mantenham esse interesse interligado. Mas, quando esses estudantes são interessados, quais outros objetivos são traçados?

7 – QUERO SER PROFESSOR: MAS O QUE É SER PROFESSOR?

Passados os primeiros momentos dentro da universidade, em que estratégias diversas são realizadas para inicialmente interessar e depois manter interessados os estudantes em se tornarem professores, outro momento surge: eles querem ser professores, mas que professor é este que se forma nessas instituições?

Retomando a ideia da desordem e do problema que necessita de uma solução, agora temos sujeitos interessados em serem professores, mas que tipo de professor será formado? Aquele que não pode errar e deve ser o oposto do tradicional? Existe uma identidade definida e estereotipada que possamos seguir? O que faremos é procurar seguir os estudantes em meio a um caminho cheio de controvérsias, para que possamos, de forma articulada, construir o que, ao fim do processo, possa ser chamado de identificação.

7.1 – Transladando interesses na formação inicial: “você podia ir nas escolas e observar se eles cumprem com os três momentos pedagógicos!”

Como visto anteriormente, o movimento de criar problemas que devam ser solucionados é de longa data e sempre aconteceu em nossa sociedade, e o campo da educação não foge à regra. Pretensiosamente, sempre tivemos o desejo de pertencimento a um determinado grupo, discurso ou local. Essa incessante busca nos levou também a evidenciarmos diversas crises e conseqüentemente a recomeços ou renovações. Ao nos depararmos com as crises, podemos evidenciar que se proliferam espaços a serem preenchidos por novas soluções. Segundo entrevista concedida por VEIGA-NETO (2006), a crise e a educação estão intimamente relacionadas devido ao nosso papel de estarmos preparados para as muitas mudanças que vêm acontecendo. Ainda em outra entrevista, ele afirma que “Educação e crise são, reciprocamente, causa e consequência uma da outra” (2008).

Portanto, diante das dificuldades e problemas que criamos por meio das inspirações da Modernidade, nessa ideia de salvar o que está com “defeito”, vários sujeitos se apoderaram de discursos que visam transladar os sujeitos para um novo caminho da salvação ou renovação, mas isso não ocorre de forma passiva e sem controvérsias e incertezas. Nas tendências pedagógicas, isso sempre aconteceu. A cada falha ou crise, uma tendência renovadora vinha para “ocupar” o lugar deixado por sua antecessora “incompetente e fracassada”.

A ideia moderna de que a escola está em crise e principalmente que os professores já não estão mais aptos a solucionar esses problemas parecia estar espalhada por todos aqueles sujeitos dentro da disciplina de estágio. Como já dito, o tradicional é sempre xingado, principalmente nos estágios. Em diversos momentos derivava-se a tendência tradicional à incapacidade e ao fracasso, sempre em um discurso que pregava a necessidade de um “novo professor”, ou o “professor diferente”, que viesse substituir e ocupar o lugar deixado pela anterior. Estes discursos vinham sendo implantados desde as observações realizadas na universidade, em que os textos, livros, artigos e a Professora A tratavam de disseminar a ideia de técnicas e metodologias ultrapassadas. Ocorriam também nas observações realizadas pelos estudantes nas escolas, em que sempre eram direcionados a pensar a prática docente comparativamente entre o tradicional e o outro, sempre na forma de opor um como sendo bom e o outro, ruim.

Entre vários momentos em que foram discutidos os possíveis passos para formar o “professor diferente”, tendências e técnicas que pudessem suprir as necessidades deixadas pelas metodologias tradicionais, destacamos um episódio que demonstra a tentativa de um desses deslocamentos modernos, o qual passamos a descrever.

Durante uma de nossas aulas presenciais na universidade, a professora regente da disciplina de Estágio nos chama em um canto durante uma reflexão dos estudantes e diz:

*Professora A: “Podíamos aproveitar que você vai para escolas fazer a pesquisa e você já observa se eles cumprem com **os três momentos pedagógicos**”*

Ao me deparar com tal fala da professora, fui breve:

GP: “Podemos conversar sobre isso professora, mas não é bem o que pretendo fazer lá”

Não me alonguei em sua fala, pois, até então, poucos direcionamentos do que pretendia naquele campo estavam esclarecidos. Durante suas aulas, a professora A reafirmava por diversas vezes que as técnicas e metodologias utilizadas nos três momentos pedagógicos poderiam contribuir para rompermos com os problemas recorrentes dos professores tradicionais. Segundo ela para que os alunos se tornassem professores diferentes, eles deveriam partilhar de tais técnicas.

Em um outro momento, já no final da disciplina em algumas apresentações dos portfólios finais, enquanto os alunos se queixavam das dificuldades de aplicarem suas atividades “diferenciadas” nas escolas, do quão difícil é elaborar tais atividades, a professora realizou a seguinte atividade.

*Como proposta da disciplina, em determinado momento os estudantes tiveram que idealizar **oficinas temáticas**, embasadas em **artigos da Revista Química Nova na Escola**²⁹, que deveriam ser testadas na universidade e posteriormente aplicadas nas escolas. Após este último momento, a professora combinou que em uma de suas aulas os estudantes teriam de fazer um relato e depois uma **reflexão da ação** em grupo. Em meio a esse momento, alguns alunos relatam que os **experimentos** não deram certo, que tiveram dificuldades, e que os **inquietos estudantes** não contribuíram para o bom andamento da aula.*

Gabriela: Na teoria é tudo fácil, mas na prática não dá certo.

*Professora A: Mas o que deu errado? Você não tinha planejado antes? Aqui tinha dado tudo certo, era só seguir **o plano de aula**.*

Gabriela: Lá tem bagunça, eles são muito crianças, não são comprometidos.

²⁹ Revista nacional de maior circulação na área de Ensino de Química, e também a que possui melhor QUALIS na área.

(trecho do diário de campo – 04 de Novembro de 2014)

A teoria que, para a professora, está bem articulada, que só resta “saber usar”, sofre distorções que podem levar ao “caos”, à fuga dos estudantes para caminhos que jamais poderiam ser trazidos de volta. A prática lhes mostrou que lá, no lugar em que as coisas acontecem, tudo pode ser transformado e que o “saber usar” vai muito além dos manuais.

Ainda nesse dia, diante da investida dos estudantes em desestruturar aquilo que, para a professora, estava tão engendrado e fortalecido, ela tenta colocar um ponto final para que os estudantes não continuem nesse (des)caminho.

*Professora A: Mas **os artigos** que lemos e vocês deveriam reproduzir deram certo, são muito próximos às **oficinas** que vocês propuseram **aqui** e deviam ter feito nas escolas.*

Os alunos ficam em silêncio, se entreolham, a professora demonstra em sua face uma seriedade a qual poucas vezes vi. Ela se sentia acuada. Para finalizar ela diz:

Professora A: Mesmo que tenha feito algumas alterações, o caminho está aí, é só seguir com seriedade os planos que fizeram.

(Trecho do diário de campo – 04 de Novembro de 2014)

Destacamos nos trechos anteriores que planos de aula, oficinas, três momentos pedagógicos, experimentos, artigos, Química Nova na Escola e tantos outros atuantes são constantemente arregimentados. No início, para a professora A, eles podem parecer fortes o suficientes para vencerem as controvérsias da sala de aula, seu interesse claramente será atingido, e os estudantes criaram propostas infalíveis para chamarem a atenção dos estudantes. Notamos, porém, que os primeiros passos não foram assim tão fáceis. A conexão entre estes sujeitos teve de ser revista durante a reflexão na ação. A prática desestruturou a articulação que parecia tão óbvia. O interesse da professora agora sofre desvio por parte dos estudantes. Eles vão até a sala de aula, lugar em que na prática “dá tudo errado”. As coisas parecem não caminhar mais tão facilmente, é preciso rearticular os estudantes.

Para a professora, o caminho precisa ser retomado. Ela diz novamente que é somente seguir aquilo que ela sugeriu e eles planejaram, mesmo que, para isso, eles se entredolhem e pensem que na sala de aula tiveram alunos inquietos, laboratórios não estruturados, professores que os interditam na ação. Ela diz que eles retomem o manual estabilizado. Isso seria, segundo Latour e Woolgar (1997),

“quando um enunciado é imediatamente tomado de empréstimo, utilizado e reutilizado, chega-se logo ao estágio em que ele não é mais objeto de contestação. [...] O fato é incorporado aos manuais universitários” (p.91).

Ela busca difundir. Esquecendo-se de todos os atuantes humanos e não-humanos que são arregimentados, ela busca defender que a teoria só precisa ser “bem usada”, pois, quando se trata do que está sendo dito em artigos, livros e demais manuais, supõe-se que eles estejam corretos. Para que se duvide deles, é preciso ter o mínimo de aliados. Só assim é possível questioná-los para que possa questioná-los. Quando não se dispõe de tal coletivo, o que se coloca em questão é a capacidade daquele que não consegue reproduzir o que já foi feito.

A busca, nesses casos que estamos acompanhando, para difusão de algo solidificado, que seria o professor “diferente”, que é aquele que vai sendo fortalecido junto aos diversos atuantes que estamos apresentando (artigos, revistas, livros, roteiros, experimentos, estudantes, professor reflexivo, experimentação investigativa, oficinas, estagiários, professora A), está juntamente em desestruturar as possibilidades de formar o professor tradicional. Mas o “diferente” não se forma de maneira ordenada e passiva, sem transtornos, sem controvérsias. É exatamente nas incertezas causadas entre os diversos atuantes que os interesses precisam ser conectados pelos mais diversos processos de translação, com arregimentação e conexão dos mais heterogêneos e inesperados aliados (LATOUR, 2000).

7.2 - Entre a disciplina de Estágio, o PIBID e o estágio na escola: teatro e realidade

Entre os atuantes que se destacaram nas conexões e desconexões realizadas ao longo do tempo observado, que fortaleciam ou enfraqueciam determinados discursos, estavam os alunos, assumidos de diferentes formas: na universidade, os alunos (aqueles que estariam assistindo a aula) eram os próprios colegas estagiários; nas escolas, os estudantes do ensino médio (regular e obrigatório); no PIBID, alunos do Ensino Médio que escolhiam ir ao contraturno para participarem de oficinas temáticas.

Diante de diferentes realidades, o andamento das aulas nesses três locais seria igual ou diferente? Estariam preparados os estagiários para possíveis diferenças? Para possíveis “surpresas”? É nesse sentido que iremos delinear as próximas subseções, para que possamos compreender como esses diferentes fatores influenciam estes atuantes: os estudantes.

7.2.1 – Atuantes inquietos e a diáspora do tradicional?

Acompanhar os estagiários em sua formação enquanto docentes foi curioso. Às vezes nós tornávamos colegas, outras vezes espiões, algumas vezes um sujeito qualquer ali no canto, ou ainda, o assistente da professora A. Um deles, que não estranhava nem se aproximava, era Luís. “Sujeito na dele”, sempre valorizando as disciplinas ditas da área específica da Química.

Luís: Não sei cara, mas não sou muito de ler, prefiro as coisas mais exatas, por isso a professora pega tanto no meu pé. Tenho mais afinidade com analítica, é tudo na base da conta, não tem que pensar muito. (trecho do diário de campo – 04 de Novembro de 2014)

Taxado por todos como o “crianção” da turma, nunca deixava passar a oportunidade de dar uma “cutucada” na professora, quanto a fazer uma aula

“diferente”. Para ele existia uma frase típica: ‘na teoria tudo é lindo, na prática nada dá certo’.

Mesmo com esse pensamento, ele sempre foi comprometido com seu objetivo de ser professor.

Quando conversávamos sobre a expectativa profissional dele, do porquê da escolha da licenciatura e se ele queria seguir carreira, mesmo diante do início da sua fala que dizia que não queria ser licenciando, mas bacharel, ele sempre se comprometia com o objetivo maior do curso, de formar-se professor.

Luis: Sei o quanto sofri pela falta de comprometimento dos meus professores no Ensino Médio, não quero o mesmo pros meus alunos.

Continuei conversando com ele e perguntei sobre essa falta de comprometimento dos professores dele, e ele continuou.

Luís: Ah, minha professora de Química era formada em filosofia, então ela ficava viajando, não mostrava a Química de verdade. Eu quero que meus alunos aprendam o conhecimento científico, é isso que eu acredito que seja importante. Às vezes é importante usar essas coisas aí das teorias que discutimos, mas mais importante é mostrar a química de verdade.

Assim como os difusionistas, para ele existiria um salto entre o conhecimento de senso comum e o científico, ou aquilo que comumente escutamos nas universidades, a Química mole e a Química dura, respectivamente, ou para ele esta última é tida como a ciência de verdade, aquela que é importante para os estudantes do Ensino Médio. Essa sua marginalização dos conhecimentos discutidos nas aulas sobre ser um professor diferente nas escolas foi notada durante minhas observações das regências do estagiário.

Em um dos momentos em que o acompanhei em seu “incorporar docente”, pude notar seu interesse muito mais transladado pelos discursos da professora sobre ser “diferente”, de uma conexão entre ele, os artigos e os

alunos da escola. Embora em nossas aulas presenciais na universidade, na disciplina de Estágio Supervisionado, ele não demonstrasse tanto interesse pelas discussões, sempre que o ouvi falando pelos corredores, em nossas conversas informais e até mesmo em nossas entrevistas, Luís sempre demonstrou certa preocupação em se desvincular dos modelos de aulas ditas por ele e os demais colegas como tradicionais³⁰.

Luís ministrava suas regências em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, e o conteúdo por ele trabalhado nesse momento era o de entalpia. A proposta para essas primeiras regências, aliado àquilo que a professora A sempre propunha na universidade, e como ele havia colocado em seu plano de aula, deveria seguir “roteiro”: primeiramente os estudantes deveriam ser divididos em grupos, nos quais teriam de discutir questões com problematizações que versavam sobre questões cotidianas da vida dele, como, por exemplo as questões de energia envolvidas na queima do carvão em um churrasco, ou das questões ambientais relacionadas às reações de combustão. Como se tratava de um assunto que despertou interesse, os estudantes colocaram-se a tagarelar, curiosidades das mais diversas foram expostas, e as perguntas que fugiam àquelas previstas no plano de aula causaram certa insegurança em Luís. Notava-se certo desconforto nele. Ele buscava dar respostas rápidas aos estudantes e em outros momentos dizia: “isso vocês já deviam saber”, como que em uma fuga para o “tiroteio” que estava acontecendo naquele dia. A professora supervisora da escola, notando o desconforto do estagiário, interrompeu a aula e disse que ia entregar as avaliações. O alvoroço anterior se expandiu, Luís desceu do tablado em frente à turma e sentou na carteira ao meu lado. Decepcionado por seus planos terem ido “água baixo”, ele nem tentou retomar a atividade diante da turma. Aguardou o sino tocar e esperou para uma próxima aula, uma nova tentativa.

³⁰ Tradicional em nenhum momento teve suas características definidas pelos estudantes. Eles sempre transitavam por várias técnicas e metodologias ao falar dessa tendência, sempre as remetendo a características de professores que tiveram e não gostaram, algo ultrapassado, mas não definido.

(Trecho do diário de campo – 09 de setembro de 2014)

Antes de colocar os pés para dentro da sala, Luís tinha certeza de que tudo daria certo. Por mais discordante que ele fosse das teorias, ainda tinha uma certeza ‘meu planejamento tava bonitinho, certinho, todos os passos lá’. Antes ele tinha plano de aula, teoria, artigos, o discurso da professora A, tudo em ordem, pronto para ser aplicado, era só “saber usar”. Mas esse “saber usar” teve em seu caminho, em seu remanejar de atuantes, a associação de um atuante diferente da universidade, os estudantes do Ensino Médio. Surge então um novo ator nessa rede que se tece para formar a identificação de Luís.

Do mesmo modo que Latour(2000) nos mostra que novos atuantes podem surgir de forma inesperada e fortalecer um determinado discurso, ele pode fortalecer um outro caminho. Em meio à desordem e à controvérsia causada por esses atuantes inesperados, ele agora precisa resolver as incertezas e continuar, ou, caso contrário, ele terá de desistir do seu objetivo inicial, que era se formar bacharel, entrando pela licenciatura, que o capturou e o manteve conectado até agora nesse objetivo. Ele já não tem a segurança antes percebida com clareza.

Bauman (2016), quando trata do pêndulo que dicotomiza entre liberdade e segurança, pode nos fazer compreender como esse estudante agiu depois desse primeiro choque de realidade. Nesse sentido, enquanto o estudante se transladava para uma tentativa de ser diferente (liberdade), em seu desejo de tornar-se professor e ser conectado aos objetivos expostos pela professora A, ele devia se conectar a diversos atuantes os quais o sustentassem e fortalecessem em tal caminho. Mas, ao se sentir inseguro e distanciado de suas forças pelo surgimento de um atuante “inesperado”, seus arregimentados, ele prefere retornar ao caminho da segurança e do “tradicional”, no qual se sente mais confortável, e acredita ser mais fácil “reconectar” os estudantes que então pareciam fugir de seu alcance e das teias de sua rede.

Nesse sentido, o primeiro momento com a turma causou estranheza ao Luís. Após uma semana, retornamos à escola e, antes de adentrarmos a sala, ele faz um breve desabafo:

Luís: Ah, eu tentei fazer algo diferente com eles, mas eles são muito bagunceiros, não me deixaram trabalhar direito, fica tudo desorganizado. Aí eu pensei pra essa aula: 'vou ferrar com eles, vou voltar a ser tradicional' e vou meter lista de exercícios para eles fazerem, assim eles aprendem a me respeitar. (Trecho do diário de campo – 15 de setembro de 2014)

Sua segurança de ser “diferente”, antes muito bem fortalecida pelos artigos, discursos da professora, plano de aula bem elaborado, agora parecia estar enfraquecida. Outros atuantes inesperados aparecem, a sala de aula com estudantes bagunceiros, isso pode fazê-lo desistir e recuar do interesse anteriormente transladado pela professora A. Distante dos aliados, colegas silenciosos da universidade, que o acompanharam durante os testes na disciplina de Estágio, do plano de aula todo detalhado e estável, ele agora se sentia inseguro. O seu coletivo parecia não ter sustentação para se mover pelo espaço e tempo, não ia da universidade para a escola. Agora ele não queria mais ser necessariamente “diferente”, precisava recuperar sua rede de ser “professor”, pois seu primeiro objetivo estava estremecido. Estava crente que a lista de exercícios e a tendência “tradicional” seriam ótimos aliados para reaproximá-los, pois, segundo Luís, “uma aula tradicional só precisa que eu fale e eles escutem, eu falo e eles copiam sem atrapalhar”.

Chegado o segundo momento de regência, ele busca se aliar a um emaranhado de técnicas distintas, uma mistura do que eles (estagiários) tomavam como tradicional (‘o professor só fala, fala, fala’; ‘sem relação com o cotidiano’) e o diferente (‘tem que ser contextualizado’, ‘o conteúdo tem relação com o dia a dia’, ‘tem aula prática’). Ao pensarmos assim como Latour (2012), esses conceitos não podem ser vistos como já estabelecidos, os quais devemos seguir nas suas produções, caso contrário os caminhos já estarão apagados. Por isso, o significado de tradicional e diferente, aqui, será sempre visto na relação de significação produzida pelos próprios estagiários.

No caso que estamos descrevendo diante da fala de Luís de deixar de ser um para ser outro, precisamos dar atenção aos microacontecimentos para que possamos compreender como ele pensa a possibilidade dessa transição, e, assim, possamos, ao fim, fazer algumas considerações sobre o episódio.

Em nossa conversa antes de adentrarmos a sala, ele me disse que daria uma lista de exercícios como forma de punição para eles, que seria bem tradicional e mecânico, pois os alunos não teriam tempo para conversar. Isso (re)produz um pouco do que os estagiários têm como referência da tendência tradicional, pois, em várias de nossas conversas e nas aulas, eles diziam que tradicional é “ficar fazendo um monte de exercícios”, “não deixar os alunos falarem”, “dar exemplo sem problematizar”, “fazer experimento só pra comprovar”.

Isso pode ser compreendido por meio dessas falas da própria entrevista realizada pelo estagiário

“é muito tradicional porque só dá o conteúdo e deixa os alunos copiando, as vezes dá um exemplo, mas nem faz eles pensarem, só comprova as coisas. Ela precisava mediar melhor eles, andar pela sala, deixar eles falarem também”.

Pensamos que possa ser dado um direcionamento para o estudante que visa transitar de uma tendência a outra, a atividade, que inicialmente seria dialogada, para ele seria algo diferenciado e não tradicional, diante de suas experiências de observação. Quando ele dá continuidade à atividade com os estudantes, alguns acontecimentos precisam ser evidenciados para que possamos continuar.

Portanto, como havíamos conversado antes da aula, e pelos diálogos e entrevistas feitas com Luís, ao adentrarmos a sala de aula, esperamos que tivesse início sua regência, desvinculada de interferência dos estudantes, sem exemplos, ou algo sem espaço para questionamento dos estudantes, a resolução maçante de exercícios descontextualizados. Isso tudo como forma de punir os estudantes por terem desviado o seu objetivo de fazer uma aula “diferente”.

Ele inicia sua aula com cara de poucos amigos. Os estudantes perguntam se ele continuará a atividade da aula passada, e ele diz que não podem perder tempo e que eles são muito bagunceiros para trabalharem em grupo, portanto eles irão resolver alguns exercícios na aula de hoje. Os alunos pedem que

ele continue com o trabalho, mas ele se nega e diz que somente assim eles vão aprender a respeitar os professores. Parecia que este seria o único momento de fala dos estudantes, que eles seriam interditados constantemente pelo estagiário, e assim a aula teria seu andamento tranquilizado por aquilo que Luís chamava de “tradicional”.

*Quando ele retoma o conteúdo, inicia diretamente falando sobre as questões de troca de calor entre corpos, de energia e entalpia que estariam relacionadas com o acender de uma churrasqueira, pedindo aos estudantes o que eles haviam aprendido sobre isso até então, foi colocando alguns tópicos na lousa e fazendo algumas considerações, até que por fim os estudantes chegassem a uma conclusão se aquela reação era exotérmica ou endotérmica. Quando, ao fim dessa primeira etapa, ainda na primeira hora/aula (ele tinha duas aulas geminadas nesse dia), ele anunciou que iria passar um exercício na lousa, o tumultuo tomou conta da sala, e ele pediu que os estudantes se reunissem para fazer os exercícios, pois ele iria chamar na lousa pra **resolver valendo nota**.*

Feito isso, os estudantes começaram a se silenciar e dedicar-se em resolver a atividade, vários foram convidados a irem à lousa, grupo a grupo, para que assim pudessem participar.

Para finalizar a segunda aula, ele perguntou aos alunos de que tipo de reação (endo ou exotérmica) se tratava quando relávamos em uma pedra de gelo. Depois de muita discussão, e de pensarem sobre as possibilidades, ele pediu que uma estudante fosse até o laboratório e pedisse para a técnica algumas pedras de gelo, as quais foram passadas de mão em mão e os estudantes foram, mediados pelo estagiário, direcionando para uma solução do problema.

(Trecho do diário de campo – 15 de setembro de 2014)

Notamos que o discurso, que inicialmente buscava a segurança do silêncio dos estudantes, transforma-se em dinamismo, em troca de

conhecimento, em produto de mediação. Ao se desvincular dos grupos, que até então faziam parte das técnicas do “professor diferente”, a organização desejada por ele aparece e faz com que ele continue se aliando a outras técnicas para atingir seu objetivo de identificação.

Nesse caminho, podemos notar que o desejo do estudante de sair de um “lugar” para outro, do diferente para o tradicional, ou vice-versa, não parte de sua vontade, é um desejo coletivo, é uma maquinação dos heterogêneos atuantes que fortalece sua prática. Inicialmente, os estudantes bagunceiros, a professora, a avaliação entregue enfraqueciam a possibilidade de ser professor diferente, e até mesmo de ser professor. Ao retornar à sala, agora rearticulado em meio às controvérsias que surgiram em sua primeira atividade, ele teve de se reconstruir.

Inicialmente, um dos (im)possíveis aliados, os estudantes, não conversaram em sintonia com Luís; em um segundo momento, conectam-se tendência, estagiário, técnicas, métodos, estudantes... juntos, amarrados e atados, e fortalecem discurso diferente, mas já não é mais a identidade “diferente” dos manuais e artigos e dos discursos do estagiário. Ele pode até ser a produção de uma *différance* com o “tradicional”, mas (re)articulada e fe(i)tichizada torna-se menos identidade e mais identificação.

7.2.2 – O choro de Tatiane e a relação com o PIBID

Assim como os estudantes foram transladados de forma inesperada para Luís, outros tantos atuantes foram sendo articulados à produção de uma identificação docente, para além da identidade. A articulação de alguns outros fatores, como o caso do PIBID, é de extrema importância para o fortalecimento desse tipo de produção do “ser professor diferente”.

Neste sentido, depois de alguns meses já terem passado desde o início do “seguir os estudantes universidade a fora”, acompanhando a história da identidade deles se construindo, após várias idas aos colégios dos estagiários,

algumas aulas presenciais na universidade, ocorre uma situação atípica até então.

Chego mais cedo para a aula na universidade, aguardo na sala a chegada dos estudantes e da professora A. A sala estava ausente de humanos, somente alguns sons emitidos pelos carros que passavam na avenida principal da cidade, que incide logo à frente do bloco onde compartilhávamos conhecimentos. Alguns minutos passaram, e adentra a sala Tatiane, chorando copiosamente, puxei conversa, mas ela disse que estava tudo bem.

Mais alguns minutos se passam, alguns colegas chegaram, conversaram com ela, mas o choro continuava. Mais um tempo e adentra a sala a professora A. Ela se aproxima da garota, trocam algumas palavras e combinam de conversar ao fim da aula. Aquilo me deixou angustiado, curioso... fiquei aguardando ansiosamente para saber o que havia acontecido.

Ao fim da aula fui conversar com a professora sobre alguns fatores de minha pesquisa. Ela pediu para que eu aguardasse um momento e chamou Tatiane. Iniciaram a conversa:

Professora A: Conte-me melhor o que aconteceu.

Tatiane: (chorando) Ahhh professora, deu tudo errado, nem parecia que eu tinha planejado tudo.

Professora A: Mas como assim errado? Você não fez o que estava no seu plano?

Tatiane: Fiz! Mas parece que eles não queriam aprender. Aqui (na universidade) deu tudo certo, no PIBID também deu certo, só no estágio que não.

Professora A: Calma, Tatiane! É que as vezes ficamos nervosos, mas não pode desistir, na próxima dá certo!

Elas continuaram trocando mais algumas palavras de carinho e motivação, e por fim Tatiane parou de chorar e saiu de lá crente que suas próximas aulas dariam certo. (Trecho do diário de campo – 19/08/2014)

O episódio descrito tomou grande proporção devido à estagiária Tatiane ser considerada uma das melhores e mais exemplares alunas da turma. Segundo a professora A: 'nasceu para ser professora, dedicada e séria'. Os seus planos de aula eram sempre uns dos mais elogiados pela orientadora. Como pode ser observado na fala dela, ela é aluna do programa PIBID, e lá desenvolvia antes mesmo do estágio algumas das atividades que seriam realizadas na disciplina.

Depois do episódio do choro, pensamos um pouco sobre a regência teste que ela havia realizado na universidade. Naquelas circunstâncias, com aqueles atuantes do momento articulados, tudo levava a crer que tinha dado "certo". Lembro-me que durante a aula a participação dos demais colegas foi interessante e engraçada.

Ao iniciar a aula, Tatiane prontamente disse aos demais colegas: 'pessoal, façam papel de alunos do ensino médio, podem fazer perguntas bobas pra me ajudar a ficar mais real'.

Logo ao iniciar sua apresentação, ela entregou aos demais colegas os equipamentos de laboratório que seriam utilizados em sala, e prontamente Luís pergunta: 'Professora, esse potinho serve pra quê? Pode cheirar esse pozinho aqui? Pode pôr o dedo?', prontamente é repreendido pela professora A: 'Tinha que ser o Luís', Luiza completa: 'ele tem o espírito de criança mesmo, parece os alunos da escola'.

Os demais colegas riem, Tatiane pede para que o colega pare e ela consiga dar continuidade à aula, pois o tempo é contado. Ele se silencia, se sente constrangido e a aula tem prosseguimento. Linear, por sinal. Ela utiliza uma folha com as perguntas a serem feitas durante a aula, pede para que os colegas sigam os passos dados pelo roteiro, o qual ela retirou de um artigo da revista Química Nova na Escola, sem que houvesse controvérsias, sem possibilidade de perguntas e transtornos, a aula se encaminhou ao seu final.

(Trecho do diário de campo – 05/08/2014)

O caminho na aula teste pareceu linear, sem desvios, sem qualquer incerteza que viesse a desalojar e distorcê-lo. O único atuante que em algum momento ousou transladar o interesse da aula foi bloqueado. O caminho purificado que os difusionistas tanto prestigiavam estava agora nas mãos de Tatiane. Mas ainda precisávamos entender o que aconteceu naquela aula de regência, o que a fez chora. Os difusionistas estavam errados? Fomos a procura dela.

Gustavo Pricinotto: 'Tatiane, no dia 19 de Agosto, você chegou para a aula de estágio chorando, dizendo que havia dado tudo errado em sua oficina, e que no PIBID e na aula da universidade tinha dado tudo certo, por que você acha que deu tudo errado?'

Tatiane: 'Ah, é que na escola os alunos não ficaram quietos, pra falar a verdade eles não fechavam a boca, eu tentava fazer as perguntas e eles não paravam de responder coisas erradas.'

Gustavo Pricinotto: 'Mas o que é que eles responderam errado, por que você considerou errado?'

Tatiane: 'Não eram as respostas que eu previ anteriormente, eu pensei nas possíveis respostas, mas eles não respondiam nada com nada, e faziam umas perguntas fora da casinha'

Gustavo Pricinotto: 'Entendi... mas por que você acha que no PIBID e na aula de estágio na universidade deu certo?'

Tatiane: 'No PIBID deu certo, porque só vai aluno que quer estar lá, porque é no contraturno. Eles são mais espertos e dedicados, não falam besteira. Já na Universidade o pessoal não fica fazendo pergunta, porque todos já sabem as respostas, então dá pra seguir o plano com mais facilidade'

(Trecho do diário de campo – 04/11/2014)

Vale ressaltar que não acompanhamos essa aula da estagiária, pois estávamos em outro colégio acompanhando outro estagiário e, por esse motivo, foi preciso conversar sobre o que havia acontecido. Vemos que diante das incertezas de produzir-se professor na sala de aula, a estudante tem atuantes que a transladam “lado a lado”, hora sendo “tradicional”, hora sendo “diferente”.

O PIBID, os alunos dedicados do contraturno, a aula na universidade, o artigo, o plano de aula, o roteiro do experimento, os amigos que já sabem tudo e não precisam perguntar fortalecem e transladam os interesses de Tatiane para uma identificação próxima à idealidade pela disciplina de Estágio, fortalecem o “diferente”.

É importante, também, pensar em como outros fatores enfraquecem esse discurso e fortalecem o seu *différance*, como, por exemplo, os estudantes inquietos, as respostas que não estavam no plano de aula, as perguntas “fora da casinha”, que soam como “fora do plano”. Mais uma vez, uma mesma situação pode ser notada com duplo caminho de fortalecimento e enfraquecimento. Não se trata de ser diferente ou tradicional, trata-se agora de conexões e alianças com atuantes que nos fazem transitar por entre essas “identidades”, muito mais híbrida e cada vez menos fixa. São identificações, aproximações diante das controvérsias e incertezas da sala de aula.

7.2.3 – Alunos inquietos ou silenciosos: os deformantes das normas

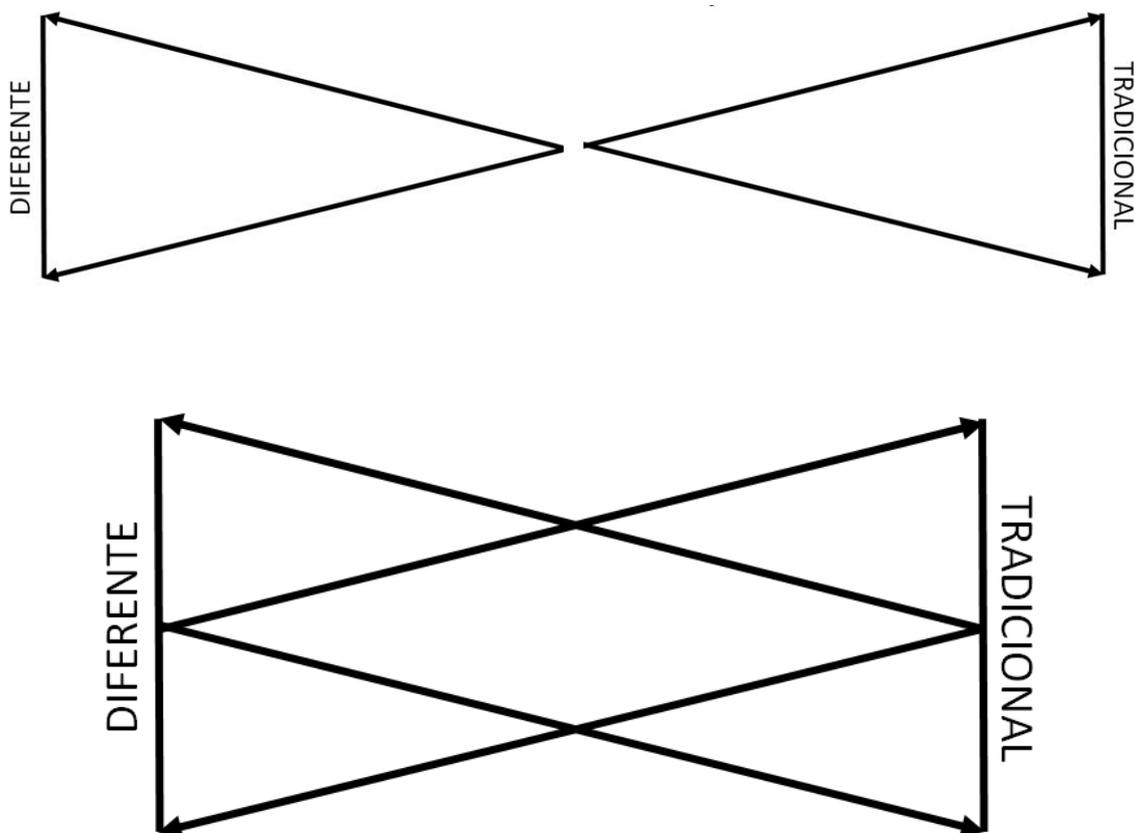
Como vimos nas duas subseções anteriores, os alunos que são atuantes, certamente influentes nas regências, seja na universidade, no PIBID ou nas unidades concedentes de estágio, podem fortalecer ou enfraquecer o discurso de salvação da educação passando por uma pedagogia renovadora, aqui chamada e evocada como pedagogia diferente ou diferenciada.

Neste sentido, para que possamos dar um passo adiante e pensarmos outros atuantes, iremos ilustrar como esses estudantes são vistos como sem potência e incompetentes para a formação inicial, e como, a partir da instabilidade e da desordem causada por esses sujeitos, podem ocorrer vários processos de translação que fortificam ou enfraquecem um determinado discurso identitário.

Na Figura 2, temos um complemento à Figura 1. Agora temos triângulos que devem ser preenchidos. Por exemplo, o ângulo oposto à palavra diferente é

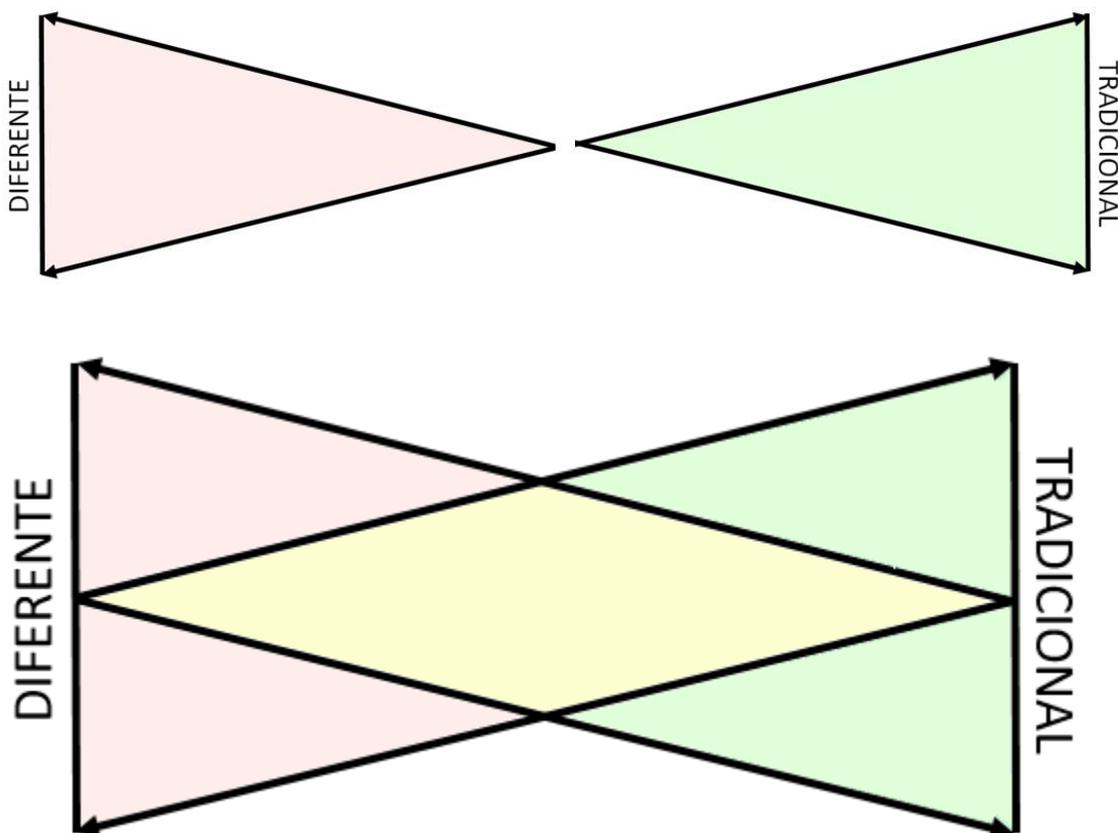
o ponto de menor “força” de tal identidade. Deve ser preenchido de tal ângulo até seu lado contrário, de forma completa, para que esse discurso seja momentaneamente aceito e possa de alguma forma ser pensado como pensaram os purificadores. Para isso, as mediações devem ser muito bem realizadas, de forma que essa identidade consiga transitar em tempo e espaço sem modificações.

Figura 2. Triangulação adaptada do livro de Bruno Latour (2002). Primeiro os dois “polos” isolados, em seguida sobrepostos, referentes à possibilidade de fortalecimento dos discursos por seus diversos atuantes arregimentados.



Na Figura 2, não temos mais o que víamos na Figura 1, quando de forma isolada estaríamos passíveis de um salto entre a identidade diferente e a tradicional, já purificadas e deslocadas de seus meios de produção. Agora o que temos é uma sobreposição das duas identificações conectadas, em que os atuantes que agem no tecer da rede se articulam produzindo e fortalecendo ou enfraquecendo uma ou ambas as (im)possíveis extremidades.

Figura 3. Triângulos preenchidos por cores, significando a ação dos atuantes na produção da rede de identificação docente.



Por fim, podemos pensar que, a partir da desordem e das controvérsias causadas pelos estudantes, estes podem vir a fortalecer ou enfraquecer a ideia das identidades. Quando os atuantes se articulam e se sobrepõem, eles tendem a se conectarem para fortalecer uma ou outra identidade, mas o que acabam tecendo é uma rede tão distorcida e modificada desse perfil que proliferam híbridos dos mais distintos, aos quais nomeamos de identidade em ação ou ainda identificação fe(i)tichizada. Se o vermelho indica o fortalecimento da identidade diferente e o verde, o tradicional, a sobreposição de ambos forma a coloração amarelada ao meio, nas relações entre elas e seus atuantes.

7.3 – A área “dura” como atuante

Transitamos nas subseções anteriores junto a um atuante que se mostrou muito importante no fortalecimento dos processos de identificação: os estudantes. Agora nos preparamos para um momento de rearticulação, de retomar um atuante que já havia sido alistado, mas do qual não mostramos a atuação para a produção da rede nos seus detalhes. Comumente nas universidades que contemplam cursos que admitem as habilitações em bacharelado e licenciatura, alguns estudantes tendem a carregar as duas grades ao mesmo tempo, para saírem com dupla habilitação. Normalmente nesses casos, os estudantes tendem a se dedicar mais às disciplinas ditas “duras” (Química analítica, inorgânica, orgânica, físico-química, físicas, cálculos e afins) do que às disciplinas apelidadas de “moles” (as pedagógicas, estágio, práticas de ensino e afins).

Mas isso não é regra. Por esse motivo, vamos nos ater nas próximas subseções a discutir dois casos que nos mostram como a incerteza quanto aos caminhos escolhidos, entre bacharelado e licenciatura, também fortalecem ou enfraquecem o processo de tecer uma rede que produz identificações fe(i)tichizadas.

7.3.1 – Entre licenciatura e bacharelado: ser diferente ou ter um diploma?

Após as defesas dos portfólios, tivemos uma conversa com alguns alunos. Nela refletimos sobre a apresentação final realizada, e sobre alguns fatos que aconteceram ao longo das observações. Em uma dessas conversas, questionamos Luís, do porquê ele ter dito que suas aulas muitas vezes foram tradicionais, pois na apresentação em sala ele foi questionado com a mesma pergunta pela professora e a resposta foi ‘por causa de problemas pessoais’, não sentimos muita segurança em tal resposta, por isso retomamos.

Gustavo Pricinotto: Luís, em sua apresentação do portfólio tu disse que por problemas pessoais não pôde elaborar aulas

diferentes e acabou sendo tradicional. Você acha que as aulas diferentes dão mais trabalho?

Luís: Vou te falar a verdade, Gustavo. Na real eu tinha muita coisa da faculdade pra fazer, tinha prova de físico química, de quântica, essas disciplinas do bacharelado me ferram.

Gustavo Pricinotto: Então você dá preferência pra esse tipo de disciplinas?

Luís: Meu, não é bem isso! É que se eu elaboro algo de forma tradicional, fica mais fácil, é mais rápido, não perde tempo pensando muito. Aí sobra tempo pra estudar pra essas provas difíceis. Tenho que me formar, né? Ganhar dinheiro.

(Trecho do diário de campo – 11 de novembro de 2014)

As disciplinas tidas como específicas do curso (Analítica, Físico-Química, Orgânica, Quântica, Inorgânica...) têm carregadas consigo um discurso de dificuldade muito proliferado dentro da universidade, principalmente quando são colocadas em comparação com as disciplinas pedagógicas. Se provas, trabalhos e artigos para serem produzidos nessas disciplinas são colocados diante do caminho dos estudantes, do interesse de formar-se professor, eles têm seus objetivos imediatamente interditados, e precisam desviar. Quando diante do professor diferente, da Química Nova na Escola, dos experimentos investigativos e da problematização, temos um atuante enfraquecedor, que são as disciplinas específicas, momentaneamente a rede se modifica e se (re)produz em novas ramificações, novas alianças.

Notamos esse desvio não somente na fala de Luís, mas também em um episódio com outra estagiária.

Neste dia, fui ao colégio em que Luíza realizaria mais uma de suas regências. Chegando lá, vou direto a sala dos professores, lugar em que encontrava os estagiários para irmos para as respectivas salas onde ocorriam suas aulas. Quando chego lá, encontro Luíza e Mariana aguardando para iniciar suas atividades. Rapidamente a primeira se aproxima.

Luíza: Gustavo, você veio acompanhar qual de nós duas?

Gustavo Pricinotto: Você Luíza, quero acompanhar sua aula antes da prova.

Luíza: Pelo amor de Deus, Gustavo. Vai embora por favor, se você assistir minha aula hoje e contar pra professora A, ela me mata. Por favor.

Gustavo Pricinotto: Fica tranquila, não vou dedar ninguém não.

Luíza: Sério, tô pedindo por favor! Você viu minha outra aula, sabe que gosto de fazer tudo como a professora pede, mas eu tenho prova amanhã de Análise (instrumental), e não preparei uma aula diferente, aí vou dar um monte de exercício mecânico mesmo, só pra não faltar!

Gustavo Pricinotto: Ok, então vou assistir a da Mariana então. Pode ser?

Mariana: Sim, claro, minha aula já tá preparadinha.

Luíza: Ufa, obrigado.

(Trecho do diário de campo, 30 de Setembro de 2014)

Os artigos que foram discutidos na aula de estágio, os testes lá realizados, o pedido por exercícios problematizadores, o discurso da professora A estavam tão bem articulados que Luíza tinha como objetivo fazer uma aula diferente antes da avaliação, mas no meio do percurso houve um desvio, uma prova de Análise Instrumental que enfraquece o seu discurso inicial e translada a estudante para outro discurso, para uma nova articulação, ela se rearticula. Ser diferente agora é enfraquecido por este novo atuante, e ela tenta se rearticular com a possibilidade do tradicional, novamente na ideia de resolução de exercícios mecânicos e não dialogados, como os próprios estagiários remetem a esta última tendência.

Na entrevista ao final da disciplina, conversamos novamente com Luíza, sobre esse episódio, e quando questionamos o porquê deixar o estágio em segundo plano e se aplicar na outra disciplina, ela disse:

“é mais difícil, e principalmente porque eu vacilei na primeira prova e estava com nota bem baixa, mas valeu a pena, passei em Análise”

(Trecho do diário de campo – 05 de Novembro de 2014)

As notas baixas, o alto índice de reprovação, a dedicação quase diária proliferam o discurso de dificuldade da disciplina, fortalecendo o atuante “disciplina específica”, que, por sua vez, enfraquece o discurso de formar-se professor diferente, trazendo novamente a formação para os meios e não para os polos, proliferando híbridos diversos, abrindo caminho para novas identificações fe(i)tichizadas. Portanto, (re)conectam-se novos atuantes, arregimentam-se outros fatores e ocorrem novos desvios, hibridizam-se identidades, deslocam-nas novamente para a ação, e pouco se aproxima de uma ou outra identidade, pelo contrário, ela se torna ainda mais fe(i)tichizada.

7.3.2 – Mariana e sua fuga nas disciplinas “moles”

Quando em seções anteriores falamos do surgimento de grupos inesperados, apresentamos um episódio que iremos retomar nesta subseção para que possamos colocar esses atuantes em ação, na relação de fortalecimento e enfraquecimento das identificações, agora junto a outros atuantes.

Estava na sala em que ocorriam as aulas presenciais da disciplina de Estágio, quando entra pela porta Mariana, enfurecida, joga seu material em cima da mesa da professora, que ainda não havia chegado, para em seguida soltar alguns palavrões e me provocar um sorriso pela sua fala.

Mariana: PM (palavrão), Eu decidi Gustavo, vou pro Ensino mesmo, quero ser professora. Não dá, sério meu, não dá, já tô virando PHD em Físico-Química, disciplina do diabo, já é a quarta vez que faço a disciplina, e parece que não entra, estudo,

estudo, estudo e não aprendo nada. Vou me formar e não vou passar em Físico-Química.

Todos dão risadas, dizem que ela se acalme, e ela continua fazendo piadas de si mesma.

(Trecho do diário de campo – 29 de Julho de 2014)

Considerada uma das disciplinas mais difíceis do curso de Química (seja no bacharelado ou na licenciatura), a Físico-Química é uma das mais temidas. O índice de reprovação normalmente é alto, e alguns alunos fazem por diversas vezes, como é o caso de Mariana. Deparar-se com tais disciplinas pode causar alguns (des)caminhos não previstos, sendo elas uma forma de reforço da identidade do bacharelado ou da licenciatura. No caso de Mariana, notamos que o segundo percurso se delineia, mesmo que, quando falava de suas inspirações para fazer licenciatura, ela tenha dito que não sabia exatamente se queria fazer, mas foi um dos cursos que restou entre as opções. Ela acaba sendo deslocada pelo traslado de vários atuante e a se aproximar da carreira docente.

Nesta direção, a disciplina da área específica acaba por articular, mesmo como uma forma de fuga, a estudante para um fortalecimento diferente do de Luís, como vimos na subseção anterior. Ela é conectada a esse atuante, de forma que sua rede seja tecida de diferente maneira da do colega.

Próximo ao final de minha estada no campo, saímos eu, Mariana e Luíza para conversarmos, elas queriam saber mais sobre o mestrado em Ensino, e assim o fizemos. Mas durante nossa conversa, perguntei a elas sobre a possibilidade de seguirem carreira no bacharelado, e se elas tinham clareza sobre quererem ou não ser professoras, já que estavam tão perto de se formarem. Entre as diversas falas, destaco o seguinte diálogo.

Luíza: Eu nem sei se quero seguir a carreira como Química, se for é para fazer mestrado e dar aula na universidade, se não vou tentar voltar e fazer Direito.

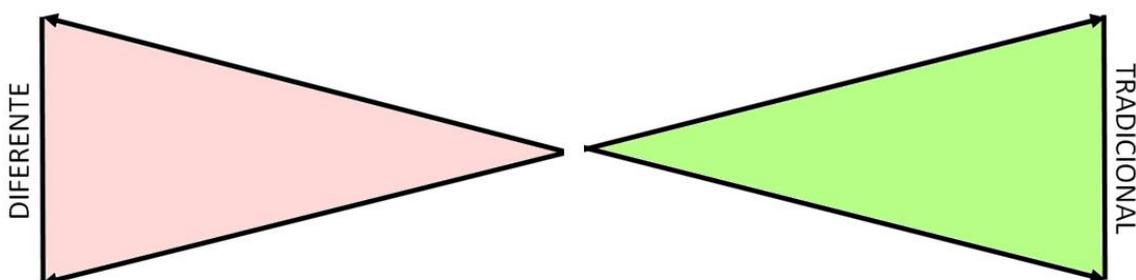
Mariana: Eu não posso fazer outro curso, e eu aprendi a gostar da licenciatura, até porque quero fugir dessas matérias do capeta.

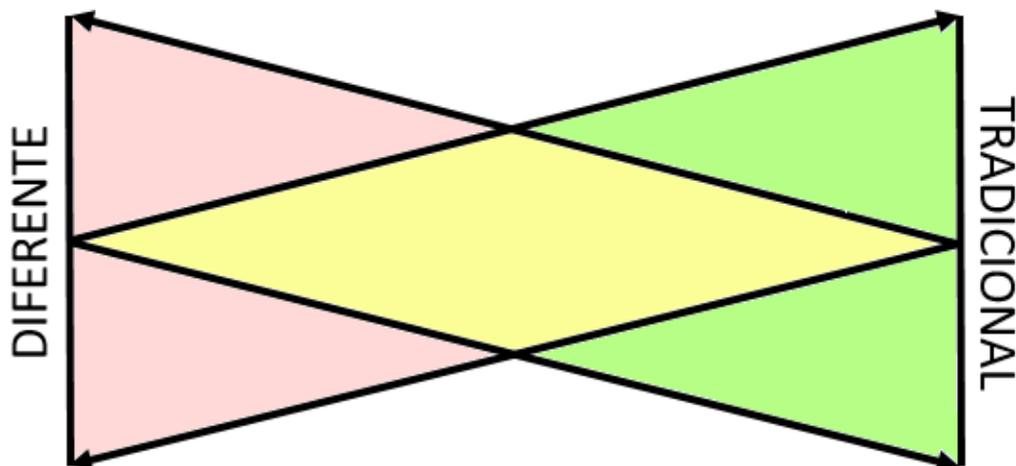
Agora, atravessada por outros interesses e medos, por objetivos que vão sendo aos poucos interditados por uma disciplina, ela fortalece o caminho oposto ao de Luís. Mariana é transladada a pensar outro caminho, o desvio proposto é movido por disciplinas que não são atrativas para ela, elas se aliam à tendência tradicional e fortalecem tal tendência. Mariana se desalia destas disciplinas, se conecta as disciplinas pedagógicas, e agora, fortalece a tendência pedagógica diferente.

7.3.3 – Diferentes habilitações: uma via de mão dupla

Do mesmo modo que fizemos com os estudantes atuantes, agora temos uma nova incerteza que contribui para deixar em ação e fortalecidas ambas as identidades: a tradicional e a diferente. Contrariando a possibilidade de fixar e estabilizar uma identidade, eles aparecem como proliferadores de incertezas e fe(i)tiches.

Figura 4. O traslado de um novo atuante fortalece ambas as identidades. As cores se escurecem.





A sobreposição agora indica estar mais fortalecida, mais conectada. A rede começa a tomar cor e a se tornar visível, mesmo que fluida. Em meio às incertezas causadas por esse novo atuante, novos nós se atam, sujeitos até então dispersos agora estão conectados, para que, ao fim de um longo processo de alianças, possamos compreender como os discursos se fortalecem e são disseminados dentro da academia, ou melhor, como diria Latour (2000), “os fatos (as identidades) agora têm uma *visinertia* própria. Parecem mover-se sem ajuda das pessoas. E o mais fantástico é que parecem poder até mesmo existir sem as pessoas”. (p. 221 – modificação nossa)

7.4 - Outros aliados de mão dupla: o caso do laboratório e da professora-artigo em vida

Transladar caminhos dos estudantes por meio dos processos de interessar e arregimentar não é papel de um único atuante, mas sim de uma gama heterogênea de humanos e não-humanos, como estamos vendo ao acompanhar esses estudantes. Ao pensar no curso de Química, e refletir sobre os atores não-humanos, muitos pensariam diretamente no espaço dos laboratórios, lá onde as coisas acontecem. Mas eles não ganham vida assim, “do nada”. Eles precisam atuar, e nosso objetivo nesta seção é pensar esse ambiente como atuantes do processo de interessar na formação da identificação

docente. Para as pesquisas em Ensino de Química, é imprescindível a utilização do laboratório para que ocorra uma aprendizagem significativa e contextualizada para os estudantes.

Não queremos porém, falar do que as pesquisas mostram, mas do que os próprios atuantes pensam sobre esse espaço. Por isso poderíamos destacar algumas falas, como a de Tatiane, que sempre dizia: “para ser um professor diferenciado, tem que levar os alunos para o laboratório, é lá que eles veem na prática como tudo acontece”; a de Luíza: “é no laboratório que se aprende química de verdade”; a de Luís que quando questionado sobre a principal característica de uma aula diferenciada, prontamente responde: “sem dúvidas no laboratório, lembro que o pouco que aprendi de Química no Ensino Médio foi no laboratório”.

Os próprios estagiários se atraem para o laboratório, e o colocam na roda para a formação das identificações docentes. Eles o conectam ao processo de se formar professor “diferente”, e são os próprios graduandos, transladados por esse não-humano que o farão falar daqui por diante. Portanto, passamos agora a conectá-los e perguntar: como atuam esses outros espaços na formação docente?

7.4.1 –Associando a um laboratório “adequado”: a força do coletivo.

Caio foi um dos primeiros estagiários que acompanhamos em suas regências nos colégios. No dia 13 de agosto de 2014, fomos acompanhá-lo. Nesse dia, ele aplicaria uma atividade que já havia sido testada na Universidade. No total, como já dissemos anteriormente, eles teriam de aplicar 12 regências, todas “desenhadas” em seus planos de aula. Uma delas já havia sido aplicada na Universidade, na maioria dos casos, a oficina experimental embasada nos três momentos pedagógicos e em um artigo da revista Química Nova na Escola.

Toda a previsão para aplicação de sua aula prática sobre condução elétrica que havia sido ensaiada na universidade foi

perdendo a direção logo na chegada ao colégio. Era um dia chuvoso, Caio chegou instantes antes do início de sua aula, e foi prontamente surpreendido pelo professor responsável da turma que lhe disse que os horários haviam sido modificados devido à chuva, que causara a redução de alunos presentes na instituição. Prontamente Caio assustou-se ao saber que as duas turmas, antes separadas, agora estariam juntas no mesmo ambiente. A atividade que era subdividida em duas etapas, uma realizada pelos estudantes e outra pelo próprio estagiário, de forma expositiva, ocorreu toda “fora do previsto”, principalmente em sua primeira etapa. As atitudes a serem tomadas pelos estudantes, que para o estagiário Caio, seriam tranquilas e dentro do indicado por ele, foram supostamente transgressoras e até mesmo intimidadoras para o estagiário. Alguns materiais jogados no chão, tempo não respeitado, limites transpostos, risos “inadequados”, a face do “devir-professor” deixava clara sua insatisfação por estar dando tudo “errado”. Caio chamou a atenção dos alunos diversas vezes “não gente, não é assim”, “eu não mandei fazer assim, pessoal”, “olhem no roteiro”. Diante de tanta inquietação dos estudantes, o professor responsável se desloca até a frente da turma e chama atenção para que a “ordem” seja retomada no local. Caio, agora de volta à autoridade, sente-se aliviado pela ajuda daquele sujeito de voz alta e evidentemente “respeitado” pelos estudantes.

Depois desse primeiro momento, a atividade expositiva proposta pelo estagiário se desenvolveu de forma linear, sem muitos questionamentos ou participações, o próprio Caio deixou poucos espaços para que isso pudesse acontecer. Parecia inquieto e com certo receio de que a participação se evidenciasse novamente na inquietação da primeira etapa, não prevista por ele. Ainda como ele destaca, muito de sua dificuldade em realizar tal experimento foi a de que o laboratório da escola estava cheio de livros didáticos e outros materiais. Por este motivo, ao realizar o experimento em sala de aula, o tumulto se tornou maior, por não estar em um ambiente “adequado”.

A ordem e adequação dos espaços era algo que Caio prezava em suas aulas. Ele buscava ser “diferente”, mas isso fugia à sua organização, às suas

questões previamente estabelecidas nos planos de aulas. No caso do laboratório, este não se aliava à sua busca por aulas problematizadoras e contextualizadas. A identidade diferenciada começava a perder seus aliados, e com isso a tornar-se dispensável, era necessário conectar o que se via na Universidade, com o que pretendia desenvolver na escola, caso contrário, os objetivos poderiam se tornar tão distintos, que, ao não estarem mais interessados, Caio, estágio, laboratório, escola, estudantes, toda a identificação seria difícil de ser pensada. Era preciso associar e articular novamente esses e outros sujeitos.

Neste sentido, Caio, ainda sem ser avaliado pela professora A, entra em acordo com o professor supervisor do colégio de que iriam levar os estudantes para a Universidade, e que lá, articulado com um laboratório “adequado”, poderia então ser “diferente”. O que aconteceu nesse dia, passamos a acompanhar agora:

Naquele dia, combinamos eu e a professora A de nos encontrarmos no bloco onde iria acontecer a aula. Já no estacionamento, conversamos um pouco, falei sobre meu trabalho, ela me contou sobre alguns exames que deveria fazer ainda naquela manhã e disse que teria de sair mais cedo, mas que, se possível, eu acompanhasse até o fim para contar o que vi na aula.

Já no laboratório universitário, um primeiro desconforto aconteceu devido a um atraso da van que traria os alunos. A escola havia se responsabilizado pelo deslocamento dos estudantes, mas havia locado uma van, diferente do combinado anteriormente, que seria um ônibus. Com isso, os alunos foram deslocados em três “viagens”, o que atrasou o início da aula. Isso gerou um atraso no início da aula de aproximadamente 35 minutos. Dado início à atividade, em meio àquele alvoroço de gente, de novidade em um laboratório universitário, os estudantes ficaram inquietos, mexiam em todos os instrumentos que estavam sob a bancada e queriam conhecer tudo.

Caio entregou um roteiro para os estudantes, assim como para mim e para professora A. Iniciada a atividade, o estagiário

perdeu-se dentro do que havia previsto, tinha de erguer o tom de voz a todo instante para falar com os estudantes. Logo no início da atividade experimental, ele não encontrava alguns reagentes, pulava etapas do roteiro, demonstrava que esses caminhos modificados o estavam perturbando. Em meio a todas as dificuldades, chegam dois colegas participantes do Programa de Educação Tutorial (PET)³¹ que haviam combinado com ele de serem colaboradores na realização de tal atividade. A professora A abriu um sorriso e soltou um suspiro como que dizendo “ufa!”.

Como o estagiário demonstrava muito nervosismo, seu colega petiano (aluno monitor do PET) tomou a frente da aula. O “ufa” agora se modificava, a professora franzia a testa, se incomodava com a “ausência” do seu estagiário nas “rédeas” da aula. O colega de Caio, fazia agora as típicas micagens de que a garotada gosta, e se tornava o regente... Caio ficou ao lado assistindo o andamento da aula, somente fazia alguns comentários breves, quase nem sendo notado pelos estudantes.

(Trecho do diário de campo – 17/09/2014)

Acompanhar a transformação de Caio em professor “diferente”, agora transitava por outros lugares, antes não apresentados. O laboratório, fiel aliado do estagiário nessa mudança, estava na Universidade e não mais na escola. Segundo ele, “para ser diferente, temos de levar os alunos para verem a química acontecendo na prática, e isso só acontece no laboratório”.

No episódio relatado, notamos que, ao aliar-se ao laboratório, Caio se fortalece. Ele arregimenta mais um aliado em prol da criação do seu coletivo, de sua rede. Mas isso basta? Como vimos, laboratório, professor supervisor, equipamentos novos, lugar novo, estudantes, Caio, plano de aula não formavam um coletivo para o qual o professor pudesse se tornar indispensável e ser diferente. Nesse sentido, notamos que faltava algum outro aliado a ser arregimentado para que a cadeia se tornasse tão forte, que todos os seus elos mais fracos pudessem “andar” e fortalecer a rede.

³¹ PET – Programa de educação tutorial – Este projeto é desenvolvido na universidade desenvolvendo atividades para serem aplicadas nas escolas públicas da região.

Agora novos aliados aparecem. Os alunos bolsista do PET, notando o desconforto de Caio, iniciam um elo que antes não existia. Eles são articulados aos equipamentos, os reagentes desaparecidos reaparecem, e o andamento da aula toma nova direção. Associados novos sujeitos, agora os estudantes são afetados, prestam mais atenção na aula, desenvolvem o roteiro e tudo volta à “normalidade” de ser diferente.

Ao arregimentar esses novos atuantes aos seus artigos estudados em sala, às falas da professora, e o apoio do seu supervisor, Caio fortalece seu discurso para interessar os estudantes. Mas ainda resta a Caio a avaliação final, pois a professora A não parecia estar tão convencida de que ele havia realizado seu papel em sala, ou estava?

Alguns meses depois, no dia 4 de novembro, no dia da apresentação dos portfólios, ao fim da apresentação de Caio, a professora A faz um pronunciamento relacionado com a aula avaliada por ela.

Professora A: Precisamos destacar algumas coisas na prática do Caio. Ele foi inteligente, pois sabendo que para fazer algo diferente ele precisava de um laboratório, e que na escola dele ele não tinha este espaço, ele trouxe os estudantes para cá. Houve um atraso na vinda dos alunos, mas aí não é um problema dele, é da escola, eles que não cumpriram com a função deles.

Mas temos um problema aí, que é seu mesmo Caio, que precisa ser revisto. Seus amigos lá do laboratório (bolsistas PET) não podiam ter dado aula no seu lugar, vocês são os regentes, vocês que precisam saber dar aula, não eles. Aquele menino faz bacharelado e tomou a frente da sua aula. Mas isso também mostra outra coisa, ele usou seu plano de aula e deu certo, o problema, portanto, era seu nervosismo, mas o roteiro estava certo.

A professora que anteriormente tinha demonstrado certo desconforto, agora discorre sobre os problemas de nervosismo do estudante, mas não coloca em questão as teorias, o laboratório, o plano de aula, os artigos... A desconfiança está na forma com que ele se apoiou nestes materiais, e não nos materiais. Eles

estão tão articulados, que a professora prefere não questionar a formação de Caio enquanto professor “diferente”, ele está tão bem articulado com seus atuantes arregimentados, que se deixa de lado a sua “não regência”, para mostrar a força da maquinação que se cria diante da “identificação diferente”

7.4.2 – “Eu olhava a professora e via o artigo em vida”

Algumas seções atrás, tratamos de um assunto referente a Nietzsche e Latour, em que o primeiro deles falava do surgimento das trevas e da luz, desse binarismo iluminista que nos guiou por longo tempo. Para eles, somente estariam a salvo os que estivessem junto à luz, ao caminho claro da razão, e, conseqüentemente, os outros teriam de desistir.

Como evidenciamos na subseção anterior, muitas vezes a luz de uma pedagogia renovadora ou diferenciada está diretamente relacionada a aulas dinâmicas e experimentais, principalmente, no espaço do laboratório. Os artigos discutidos em sala diziam isso com clareza, mostravam que a melhor forma de fazer com que os alunos participassem era por meio de práticas em laboratório, ou até mesmo em sala de aula.

No dia da defesa dos portfólios muitos, muitos alunos disseram que a culpa de não terem atingido as propostas de oficinas feitas na Universidade se devia ao desacordo com os professores supervisores que não podiam “perder tempo” realizando tais atividades. Outros tantos diziam que os professores preferiam listas de exercícios ou memorização e macetes.

Vários alunos já haviam feito a apresentação de seus portfólios. Luís já havia dito: “ela (a supervisora) não me deixou fazer experimento, falou que ia perder tempo demais”. Maria dizia “ela até deixou eu fazer o experimento, mas o que era pra ser em duas aulas ela mandou reduzir pra uma e depois usar a outra aula pra fazer exercício pra eles aprenderem a fazer cálculo de concentração”. Outros vários alunos que já haviam se apresentado falavam no mesmo sentido, os supervisores eram discordantes da identidade “diferente”.

Eis que, quando Letícia vai apresentar seu portfólio, ela toma uma outra direção para o seu discurso com relação à professora supervisora.

*Letícia: No início das minhas aulas tudo era possibilitado pela professora, ela me deixava livre para caminhar com minhas próprias pernas, assim como havíamos combinado aqui (na universidade). Ela estava sempre disposta e me ajudar a desenvolver tais atividades. Isso me motivava muito em continuar. Ainda mais vendo a dificuldade que todos aqui tiveram com as suas supervisoras, **agora eu tenho certeza que eu estava no céu.***

*Acho que ela fazia isso porque ela era uma professora diferente, ela fazia atividades diferenciadas em todas as aulas que acompanhei, desde o PIBID até a observação do estágio no início do ano. Os alunos gostavam bastante dela, participavam, eram ativos, ela contextualizava tudo. **Para resumir, eu olhava pra ela e via o artigo em vida.***

O problema é que isso dificultou para mim, porque eu não conseguia toda aquela atenção dos alunos. Quando vocês foram lá (apontou para mim e para a professora A) me acompanhar, deu tudo errado, vocês viram? Eles não paravam de conversar, mesmo que eu estivesse fazendo tudo certinho, dentro do planejado... parece que não era o bastante. Aí às vezes tinha que tentar utilizar umas técnicas bem tradicionais.

(Trecho do diário de Campo – 04/11/2014)

Agora entramos em uma rota de mão dupla, ao mesmo tempo que a professora contribui para a formação de uma “Letícia diferente”, ela desencoraja a garota, não sozinha, claro. Os estudantes também contribuía para a aflição da estagiária. De um lado, atuantes se articulavam e a aproximavam do céu, utópico e desejado por ela, do outro, articulavam-se os atuantes que a aproximavam do inferno, do colapso de realidade que a distanciava do imaginável.

A supervisora, para ela, tornava-se um artigo materializado, o artigo em vida, a utopia na realidade. Mas ela, em seu próprio dizer, não conseguia atingir a atenção dos estudantes. Esquece-se ela de que o estagiário é sempre visto como alguém que passa por eles, brevemente, sem tamanha proximidade quanto a professora. Seus laços e articulação com os estudantes são mais fracos, é mais frouxo, há superficialidade, desarranjo, desconexões.

7.4.3 – Laboratório e supervisores que (des)arregimentam

Vimos nos dois casos anteriores que novos atuantes adentram a rede, modificam, se conectam, aliam-se a outros atuantes, para que possam fortalecer ou enfraquecer um determinado discurso. Se olharmos descuidados, poderemos crer que eles têm um caminho claro e óbvio, que direciona os estudantes, um discurso que prezam e querem que os estagiários percorram. Assim estaríamos atrelados aos passos dos difusionistas. Mas, se olharmos mais atentamente, certamente nos depararemos com um aflorar de desordem, um desterritorializar de qualquer razão que venha a tentar se sobrepor. Lá, no campo, eles transladam e são transladados constantemente pelos outros atuantes, e nesse sentido podem modificar o caminho que antes parecia óbvio e delineado.

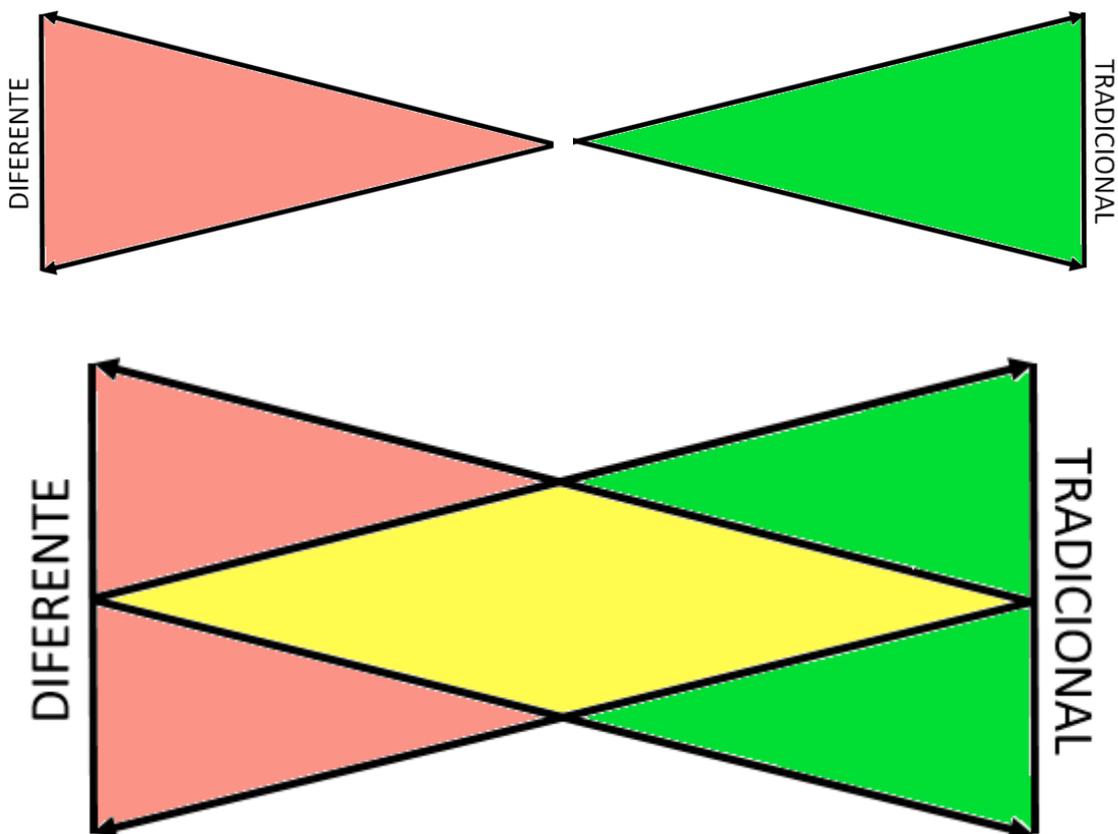
Ao causarem essa desordem, desestabilizam qualquer dicotomia entre ser tradicional e diferente e levam a uma reorganização do quadro. Diante das observações realizadas anteriormente pelos estudantes, principalmente no caso de Letícia, tudo levaria a crer que o caminho para ela seria mais fácil. Era somente reproduzir o que havia programado e, com a ajuda da professora-artigo, tudo sairia como o esperado e ela caminharia em direção a uma pedagogia renovadora. Mas vimos que o caminho não é purificado anteriormente como os difusionistas propuseram. Pelo contrário, muitos atravessamentos ocorreram para que ela transitasse entre as tendências.

Caio, que inicialmente se deparou com dificuldades, teve de se articular com outros diversos atuantes. Para que seu interesse fosse o mesmo que o da

professora A, dar uma aula “diferente”, ele teve de simplesmente não ser o regente principal da aula, ele deu lugar a uma rede, que, de tão bem articulada, não foi questionada. Ele desvia os interesses, mas, de tão bem articulado, torna-se invisível. Isso só é possível, pois o seu coletivo é tão forte que vence as controvérsias e se torna “realidade”, torna-se “diferente”. Ele prolifera um fe(i)tiche para além dos fatos de ser diferente ou tradicional, para se tornar um *différance* da articulação de laboratório, universidade, artigo, roteiro, bolsistas PET, estudantes...mas que, bem articulados, parecem ser exatamente o que a professora queria, só que, agora, diferente.

Para dar continuidade em nossa reflexão, novamente temos de retomar a Figura 1 e suas sequentes, a fim de que possamos compreender como esse transladar de atuantes pode ser pensado como um proliferador de híbridos, de fe(i)tiches, que ultrapassam a possibilidade difusionista.

Figura 5. Novos atuantes fortalecendo os discursos pedagógicos.



7.5 - Entre instabilidade e purificação: o riso como desordem

Ao longo deste trabalho, durante todo nosso período de imersão no campo, fomos movidos constantemente pela ideia das controvérsias que lá se infiltravam como meio de produção das identificações. Mostramos até agora alguns desses atuantes que, em meio às controvérsias, tendem a fortalecer determinados discursos. Um atuante que se mostrou muito presente em nossa pesquisa foi o riso. Inicialmente nós o olhávamos com certa desconfiança e, o observamos como sendo algo que desafia, que desconcerta, que se opõe. Nas ciências sociais, temos isso em vários autores e pesquisas. Segundo Alberti (2002),

“No universo das ciências sociais, por exemplo, observa-se a recorrência do caráter transgressor do riso. Trata-se, na maioria dos casos, de uma transgressão socialmente consentida: ao riso e ao risível seria reservado o direito de transgredir a ordem social e cultural, mas somente dentro de certos limites”. (p.30)

O riso, portanto, durante muito tempo e até os dias atuais, é visto como algo que deve ser limitado, que deve ser interdito, na linguagem de Foucault (2007). Dessa forma, quando pensamos na educação, na formação inicial a que se propõe este trabalho, notamos que o riso em meio ao ambiente acadêmico seria sempre uma afronta, que deveria ser fortemente sufocado. Pois ele seria uma injúria à seriedade com que se trabalha dentro desses ambientes.

Neste trabalho, durante a imersão etnográfica, o riso foi algo que se destacou com certa frequência nas aulas. Não negaremos que, devido as nossas memórias³², essa reação dos estudantes sofria nosso repúdio inicialmente. Mas o riso era tanto e tão frequente, que aos poucos fomos nos questionando da sua capacidade de tomar outras direções e não somente de afrontar.

Após um evento em Canoas-RS, no qual apresentamos um trabalho que deu início a este capítulo, retornamos ao Paraná completamente desconfiado, desalojado, sem chão. E foi a partir de toda essa desordem dos

³² Não consigo me recordar com exatidão quantas vezes fui punido no meu ensino básico e até no superior, devido ao meu riso diante de situações que necessitavam de seriedade.

pensamentos que começamos a nos reconstruir, camada por camada, e a refletir: 'então o que será este riso?'. Não percebíamos que o riso causava uma grande desordem no que parecia de antemão organizado, normatizado e idealizado.

Neste sentido, a ideia de um riso e da graça está sempre em meio à alteridade, do mesmo modo que a crise, como vimos, só existe quando em comparação com o outro. Em suas histórias sobre a França, Darnton (1984) mostra o riso de trabalhadores de uma fábrica matando gatos. Para ele, este riso só teria sentido pela situação histórica que a França passava naquela época. Ou seja, diante do inferno, o céu se produz em meios de significações que só fazem sentido para aqueles que compreendem a rede da qual aqueles sujeitos fazem parte.

O sentido do riso é como a verdade em Nietzsche. Segundo Peters (2000),

Nietzsche desconstrói, simultaneamente, as pretensões universalistas afirmadas por aderentes dos vários sistemas, indicando que a 'verdade' ou o 'certo' é o produto discursivo de um sistema que produz o 'certo' e o 'errado', que produz proposições 'verdadeiras' ou 'falsas'.

Portanto, o riso se constrói em um sistema de reorganização de uma rede, que produz significados e sentidos, que fortalecem ou enfraquecem um determinado discurso, assim como ocorre no momento da formação inicial dos estudantes que acompanhamos.

Sendo assim, iremos pensar o riso como uma forma de fortalecimento de enunciados, passando como um dos fatores atuantes, não como fator coadjuvante ou protagonista, mas como mais um dos atuantes, que se alia a uma outra diversa gama de humanos e não-humanos que providencia força para determinado discurso.

Vimos anteriormente que construir a identificação docente vai além dos caminhos da luz discutidos por Bruno Latour (2000). Vimos também que existem muitos atravessamentos que podem contribuir com a instabilidade de se pensar a formação da identidade de um professor. Mas o que nos interessa agora é

pensar como o riso, junto aos demais atuantes anteriormente apresentados, nos faz desconfiar do pensamento difusionista moderno, em que passa de atuante de instabilização à estabilização e vice-versa. Para que possamos compreender como desta forma ele passa a proliferar fe(i)tiches de uma identificação docente.

Logo nos primeiros dias que acompanhei os estudantes na universidade, em uma aula da disciplina de Estágio Supervisionado, a professora A retomava um texto sobre os três momentos pedagógicos que os estudantes haviam discutido. Em que eles deveriam responder alguns questionamentos sobre as características que um professor “diferente” devia contemplar.

Professora A: “Para saber se algo vai evoluir, o que o professor deve saber antes de iniciar uma aula?”

Mariana, rapidamente se pronuncia: “Conhecimento prévio, conhecimento prévio”, o segundo pronunciamento em tom ainda mais enfático... seguido do riso das demais colegas (Carol e Luiza) do grupo que desenvolvia a atividade.

(Trecho do diário de campo – 15 de julho de 2014)

Nesse momento, pensar no riso deixou-nos um tanto quanto inquieto, mas, no momento, pareceu somente um momento de descontração sem qualquer pretensão. Este equívoco seria modificado somente alguns dias depois:

Durante um bate-papo pelos corredores, acabei seguindo algumas alunas da sala em direção à frente de um bloco. Lá as estudantes discutiam sobre como planejar suas aulas, que seriam apresentadas nas próximas atividades da disciplina de Estágio Supervisionado. Uma das estudantes dizia que não sabia exatamente como fazer algo de que a professora viesse a gostar e que fosse caracterizado como algo “diferente”. Diante de tal aflição...

Mariana: “Fia, se nada der certo, conhecimentos prévios, tudo se resolve com conhecimentos prévios”

(Trecho do diário de campo – 29 de Julho de 2014)

Novamente, Mariana inverte um assunto cercado de seriedade para causar risos nos demais colegas presentes. Ao pensarmos nessas duas

passagens, algumas inquietações nos perpassam a mente. Mariana, que sempre se mostrou alguém extrovertida e, em muitos momentos, descontente com a teorização da disciplina pedagógica, como aquela que diz: “na teoria parece tudo muito fácil”, pode andar por dois caminhos. Primeiramente utiliza de sua fala para ironizar o fato de muitos dos textos discutidos na disciplina colocarem o *conhecimento prévio* como algo impreterível a uma aula diferente, quase mostrando que só existe uma aula boa e diferenciada, a que contempla os conhecimentos prévios dos estudantes.

Mas também vemos aí um outro caminho a ser discutido. Diferentemente do primeiro, pensamos ser um momento de reforço do discurso das características do que seria um bom professor. Pois, ao evocar o conceito de “conhecimento prévio” em suas falas, mesmo que de forma irônica, ela acaba por fortalecer esse enunciado, que, ao ser evocado diversas vezes, passa a tomar o seu discurso e o dos demais colegas. Isso pode ser notado em outros momentos em que batemos papo sobre a profissão docente, em entrevistas feitas com Mariana e até mesmo em nossos cafés de fim de tarde. Ela sempre retomava ao termo, às vezes ironicamente, outras tantas dentro de ambientes mais formalizados, mas, mesmo assim, sempre retomando-o como uma característica, que, para ela, passaria a ser muito presente no âmbito da produção de sua identidade enquanto professor “diferenciado”.

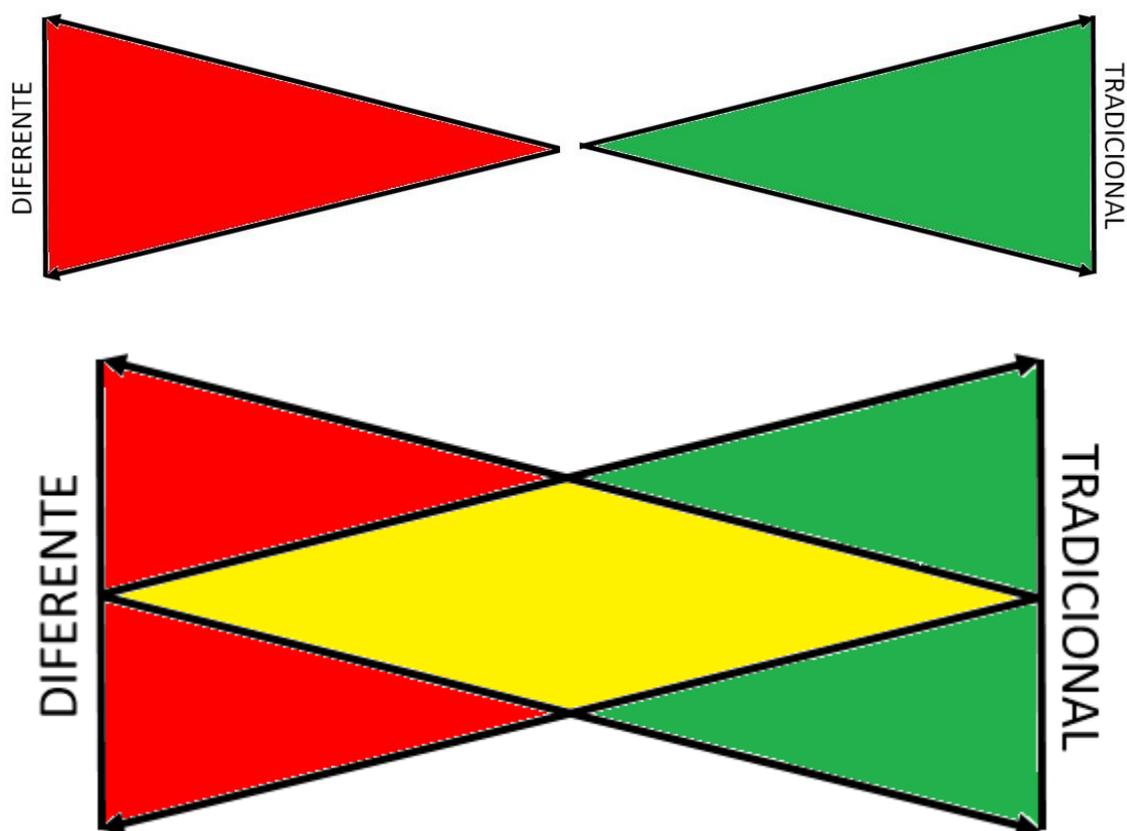
O que no primeiro momento parecia ser uma forma de descrença nas propostas discutidas em sala, por um outro viés pode ser pensado como uma forma de evidenciar um discurso, de fortalecê-lo, diante de suas possíveis controvérsias e instabilidades. O riso deve ser pensando sempre como um movimento duplo, mas principalmente como causador da desordem. Para Bakhtin,

“O riso libera não apenas da censura externa, mas, antes de tudo, do grande censor interno; ele libera do medo que se desenvolveu no homem durante milhares de anos; medo do sagrado, medo das proibições, do passado, do poder” (BAKHTIN, 1984, p. 94).

Se antes o riso estava em oposição a uma possível identidade diferente, proposta pelos difusionistas, agora o riso se torna parte dos engendramentos da

rede, de causar desordem e controvérsia, para que em meio a novas articulações e translações, se proliferem ainda mais híbridos e fe(i)tiches, e a identificação seja vista como ação. O riso perde a pretensão de afronta, tornando-se atuante ativo da identificação. Não havendo binários prévios, não existe um lugar de afronta, mas um local de produção constante.

Figura 6. O riso que desordena, fortalece enunciados.



O riso que parecia sem sentido, agora toma dois possíveis rumos, o de fortalecimento de um ou outro enunciado, de evidenciar as características de ser um professor “diferente”, ou mesmo como resistência a este, e o de fortalecimento na construção da *différance*, do seu contraponto. Mas isso é uma outra questão, até porque somente podemos saber qual o seu contraponto ao final de toda sua construção. Para este trabalho, ficamos neste meio do caminho, na discussão desse atuante, desse intermediário, que translada interesses, que apresenta influentes que contribuem para a produção e constructo de uma

identificação docente, que só poderá ser retomada em seu processo final de translações. Mais importante que pensarmos os dois lados, interessa pensarmos os meios, a proliferação de identidades fe(i)tichizadas, observar como os atuantes, com suas mais plurais e heterogêneas atitudes e interesses, causam desordem em um ambiente até então puro, claro, linear. O riso, por exemplo, causa desordem para que um longo processo de produção e busca por estabilização aconteça.

Segundo Latour (2001), somente no fim desse longo processo de mediações é que poderemos falar do sucesso de uma identificação “diferente” a ser atingida. Nesse sentido, a identidade só se purifica ao fim de um longo processo de negociações, em que a teoria fica disposta aos olhos; somente quando humanos e não humanos estiverem muito bem alinhados e amarrados, dando força a um fato posterior a todas as evidências e instabilidades prévias.

8. FORMAR O QUE? DIANTE DAS CONTROVÉRSIAS PROLIFERAM-SE IDENTIFICAÇÕES FE(I)TICHIZADAS.

Pesquisas que se propõem a pensar a identidade docente em meio aos cursos de formação inicial, é algo que provavelmente nunca se esgotará. Muitos trabalhos têm se proposto a fazer reflexões sobre essas inquietações que nos arremetem constantemente, mas muitos deles ainda visam à discussão em torno de uma identidade posta, fixa e possível de ser atingida dentro de moldes e molduras previamente estabelecidas, sempre visando uma reflexão pela busca de um produto, e não dos meios de produção, das instabilidades que rondam estes cursos superiores de formação.

Neste trabalho não visamos desmerecer esse tipo de fazeres, mas questionar a forma com que se busca difundir essas (im)possíveis identidades fixadas e preestabelecidas, preferimos compreender nas ações diante das controvérsias como elas se produzem enquanto identificações. Pois, se a docência se dá na prática, se fatores anteriores à própria formação inicial são fortemente influentes naquilo que se dirá de uma identificação dos professores, não podemos predeterminar que professor queremos formar, seja ele diferente ou tradicional. Pensamos, então, na possibilidade de despolarizar identidades, e pensá-las enquanto produção. Não queremos professores de fato, e tampouco criar fetiches em professores, portanto, propomos, aqui, que nos cursos de formação pensemos em formar híbridos, fe(i)tiches. Neste sentido, como propusemos ao desenrolar deste trabalho, deixaríamos de, enquanto docentes de cursos de formação e formandos, sermos fracassados, no sentido de não atingirmos um produto preestabelecido, e sim passaríamos a pensar as identificações como transitórias e relacionadas aos mais diversos atuantes que as fazem contingentes.

Se pensarmos em certezas na formação inicial dos cursos de licenciatura, em identidades postas, esqueceremos o riso dos estudantes, a inquietação dos estudantes, a falta de um laboratório, o arregimentar dos mais diversos e instáveis atuantes postos. Assim sendo, deixaremos que a utopia de uma identidade padrão tome conta do nosso caminhar e não sejamos mais taxados como fracassados, mas sim como produções instáveis e não lineares.

Diferente disso, pensando a formação enquanto instabilidade e proliferação de fe(i)tiches, as controvérsias dentro das regências desses cursos podem ser mais proveitosas e significativas, pois assim, iremos fortalecer a voz daquilo que normalmente não é levado em consideração, não é tido como potencialmente importante na formação e que, portanto, acabam por ser esquecidas ao longo da identificação destes sujeitos enquanto professores. O imprevisível, o dilemático, o contraditório e o controverso, pode ser notado na formação inicial como vimos, mas constantemente são ignorados.

Devemos dar atenção a estes possíveis difusionistas que dão voz e supervalorizam materiais, métodos, planos de aulas, técnicas, mas a relação destes com os diferentes sujeitos não tem voz e é ignorada. É neste sentido que acreditamos que os fe(i)tiches aqui proliferados fortalecem este trabalho, pois avança na compreensão das associações que os diferentes sujeitos das práticas educativas (professores, estagiários, estudantes, supervisores) estabelecem com os métodos, materiais, espaços, grupos e conhecimentos que circulam as escolas. São nestas associações que diferentes redes se formam, levando-nos a produzir identificações docentes diversificadas.

Assim, não podemos mais credenciar a existência de uma identidade de substituição/renovação, aquela identidade proposta e proliferada pelos difusionistas. O erro não estaria, portanto, nos vários modos de formar professores, estaria em fixar uma forma de professor, uma identidade. Se hoje vemos críticas constantes aos professores e aos modelos de formação, estão diretamente relacionados a não atingirmos essa identidade “imposta” pelo modelo difusionista.

Não pretendemos de forma alguma trazer à tona uma identidade que venha para substituir as que aí estão “dadas”. Pelo contrário, queremos somente desestabilizar isso que está aí posto diante dos nossos olhos como caminhos para serem seguidos, e deixar que a formação se torne mais controversa e com mais possibilidades, no sentido de não fixá-la. Não podemos pensar a formação inicial docente como sendo inerte e deslocada de sua rede. Se notarmos a potência dos atuantes que são esquecidos ao longo do percurso de formação enquanto ação, e estivermos atento e olharmos para ela como controversa e articulada, como acompanhamos anteriormente ao longo deste trabalho,

notaremos que tomar as identidades como extirpadas de seus processos de produção é, no mínimo, equivocado.

A identificação fe(i)tichizada nada tem a ver com um novo caminho, uma nova substituição, uma renovação das identidades que aí circulam em nossos cursos de formação. Não temos esta pretensão! O que pretendemos com ela é pensar a formação docente nos alimentando das controvérsias que ocorrem em meio aos processos de translação, articulação e produção de uma rede.

Essas controvérsias não devem ser resolvidas, mas notadas em suas conexões e articulações. Para Latour (2012, p.44), “é por isso que para recuperar certo senso de ordem, a melhor solução é rastrear conexões entre as próprias controvérsias e não tentar decidir como resolvê-las”.

Seria a articulação de todos aqueles atuantes que antes pareciam sem potencial e “inexistentes”, em que, de um lado, teríamos técnicas tradicionais e, de outro, diferentes, em que, de um lado, teríamos o bom professor e, de outro, o mau. Agora pensaremos em conexões e alianças, totalmente instáveis e cambiantes, passíveis de constante modificação.

Contrariamente à “idiotice” de querer dar caminhos claros para formarmos uma identidade docente, porque não repensarmos esses produtos isolados da formação inicial? Seria a hora de uma reforma nas propostas de formação docente? Acreditamos que não. Já temos muitos fe(i)tiches acontecendo em meio às nossas propostas acadêmicas das licenciaturas, o que nos falta é colocarmos isso em evidência, para que cada vez menos tenhamos a crença de que há caminho identitário a ser seguido para esse tipo de profissionalização.

Se, como observamos neste trabalho, já estivermos formando identificações fe(i)tichizadas, o que nos restaria não seria questionar a formação inicial dos nossos cursos da academia, mas sim questionar os discursos difusionistas que teimam em nos deixar em maus lençóis.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **O riso e o risível: na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Artmed. Porto Alegre, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Rabelais and his world**. Indianapolis: Indiana University Press, 1984.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Segurança e Liberdade: uma dicotomia?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q3TdhIjBW5Q>>. Acesso em janeiro de 2016.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais para os cursos de Química. 2001**. Disponível em <<http://portalmeec.gov.br>>. Acesso em 18 de Dezembro de 2016.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- CARVALHO, M.de. **A fabricação da natureza em um laboratório de pesquisa universitário**. 2015. 191 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Departamento de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2015.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-currículo**. In: LOPES, Alice Cassimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O docente da diferença**. In Revista Periferia/FEBF. Uerj, vol.1, nº 1, 2008.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

- DELEUZE, G. **Conversações**. Trad: Peter PálPelbart, Editora 34, (1998).
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Lisboa: Ed.70, 1987.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v.4
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIAS, A. F. **Identidade e estudos culturais: apontamentos sociológicos. Saberes em Perspectiva**. Jequié, v.2, n.3, p.29-40, maio/agosto 2012.
- ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos Culturais**.
<http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf, acesso em Julho de 2016.
- FOUCAULT, M. **Sobre a história da sexualidade**. In: MACHADO, R. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000, p. 243-276.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15ª.ed. São Paulo: Loyola, 2007. 79 p.
- FOUREZ, G. **Crise no Ensino de Ciências?** Investigações em Ensino de Ciências – V8(2), pp. 109-123, 2003
- GASPARINI, S. M., BARRETO, S. M., ASSUNÇÃO A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Revista Educação e Pesquisa, v.31, nº2. São Paulo. 2005.
- GAUCHE, R., SILVA, R.R., BAPTISTA, J.A., SANTOS, W.L.P, MÓL, G.S. e MACHADO, P.F.L. **Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições**. Química Nova na Escola. Vol 35 nº2. p. 84-91. mai. 2013.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997.

GONDAR, J. **Linguagem e construção de identidades – um debate**. In: FERREIRA, L.; ORRICO, E. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.107-115.

GOTTSCHALK, Simon. *Sensibilidades Pós-Modernas e Possibilidades Etnográficas*. In: Banks, A.; Banks, S. P. ***Fiction e Social Research: by ice or fire***. London: SAGE, 1998.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na Sala de Aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais da Educação**. 8.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

HENNIG, G. J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

JACQUES, Paola B. **Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

LATOUR, Bruno. **A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. A guerra das ciências. **Folha de S.Paulo, Caderno “Mais!”** 1998.

_____. As variedades do científico. **Folha de S.Paulo, Caderno “Mais!”**, 1997a.

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afóra**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático)**. Cadernos de Campo. n.14, dez. 2006. p.341-352.

_____. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

_____. “O futuro da terra é decidido no concílio híbrido de Kyoto”. **Folha de S.Paulo/Caderno “Mais!”** – 1997.

_____. **On recalling ANT**. Em **Actor Network Theory and After**, org. por John Law e John Hassard. Keele, BackwellPublishers/The sociologicalReview, 1999.

_____. **Os filtros da realidade. Separação entre mente e matéria domina reflexões acerca do conhecimento**. Folha de S.Paulo, **Caderno “Mais!”**– 1998a.

- _____. **Políticas da Natureza: como fazer ciência na democracia.** Bauru SP: Edusc. 2004.
- _____. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. *In:* PARENTE, André. **Tramas da rede – Novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação.** Porto Alegre: Sulina, 2010. p.39- 63.
- _____. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches.** Bauru: EDUSC, 2002.
- _____. The trouble with Actor-network Theory. **Danish Philosophy Journal**, v. 25, n. 3 et 4, p. 47-64, 1997b.
- _____. **Reagregando o Social: uma introdução à teoria ator-rede.** Salvador: Edufba, 2012.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos.** Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1997.
- LAW, J. Collateral realities. Em: RUBIO, F. D. e BAERT, P. **The politics of knowledge.** London: Routledge, 2012, p. 156-178.
- LIMA, J.O.G. **Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química.** Revista espaço acadêmico. nº136, setembro de 2012.
- LOPES, Maura Corini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MÉLLO, Ricardo P.; DI PAULO, Angela F. **Subjetivações, identidades e o linguajar.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v.7, n.3, p. 490-501, dez. 2007.
- MELO, M. F. A. de Q. **Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede.** Educar em Revista, Curitiba, n 39, p.177-190, jan/abr. 2011.
- NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal; Prelúdio de uma filosofia do futuro.** 2.ed. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NOVOA, A. **Os professores e as Histórias da sua vida.** *In:* NÓVOA. António (org.) *Vidas de Professores.* Portugal : Porto Editora, 1992.
- _____. *Vida de professores.* 2a Ed. Porto: Porto Editora, 2007
- PARÁISO, M, A. **Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar.** *In:* Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações,

- aventuras, dispersões / organizadores Edgar Roberto Kirchof, Maria Lucia Wortmann, Marisa Vorraber Costa. Canoas: Ed ULBRA, 2015.
- PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes docentes.** In PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes 2 Ed (pp. 15-31). São Paulo: Cortez. 2000.
- PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez. (2001)
- SALES, A. C. **Deleuze: pensamento e acordo discordante.** São Paulo: Edufscar, 2014.
- SERRES, M. **Diálogos sobre a ciência, a cultura e o tempo (conversas com Bruno Latour).** Lisboa, Instituto Piaget. 1996.
- _____. **Cinco entrevistas com Bruno Latour.** São Paulo: Unimarco Editora, 1999.
- SILVA, W. L. P. **Contextualização no Ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica.** *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, novembro de 2007.
- SILVA, T.T. da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T.T. da (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SILVA, F. A. R.; COUTINHO, F. A. **Formação docente em Ensino de Ciências: uma reflexão a partir da epistemologia da ignorância.** *Educação em foco*, Juiz de fora, v.21, n.1, p.197-214. Mar2016/jun2016.
- SOUZA, V. C. A., JUSTI, R.S., FERREIRA, P.F.M. **Analogias utilizadas no Ensino de modelos atômicos de Thomson e Bohr: uma análise crítica sobre o que os alunos pensam a partir delas.** *Investigações em Ensino de Ciências.* V11(1), p.7-28, 2006.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** *Revista Brasileira de Educação* n. 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e crise são, reciprocamente, causa e consequência uma da outra**". Entrevista à revista online *IHU on-line*. Acesso

em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/11783-%60educacao-e-crise-sao-reciprocamente-causa-e-conseq%C3%BCencia-uma-da-outra%60-entrevista-especial-com-alfredo-veiga-neto>> 05 de Janeiro de 2016.

_____. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade.** *In:* COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Culturas, Cultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** n.23. 2003.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R., **Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química.** Química Nova na Escola. Vol 35 nº2. p. 84-91. mai.2013.

WOLLACE, S. **Towards a symmetric (social-material) ethnography: theorizing innovation and conservation practices in healthcare.** *In:* Society for social studies of science and european association for the study of science and technology conferecen, 2004, Paris. Anais eletrônicos. Paris, 2004.