

## IMPLICAÇÃO, AUTORIZAÇÃO E STANDARDIZAÇÃO CURRICULAR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO RE-EXISTÊNCIA

MACEDO, Roberto Sidnei\*

### RESUMO

O presente artigo trata da formação de professores tomando a implicação, a autorização e a própria formação, enquanto realidade experiencial irreduzível, como centralidades conceituais, aqui argumentadas com o objetivo de refletir a formação docente orientada para a construção de re-existências autorizantes, num contexto de concepções de políticas curriculares que voltam a apontar para a standardização como ideal de política de currículo. Explicita como o Grupo de Pesquisa FORMACCE elege esses três dispositivos conceituais como pressupostos político-pedagógicos para orientar e pautar mediações formativas. Esses dispositivos aparecem neste cenário de formação como potências acionalistas que se direcionam para processos de re-existência, ou seja, de afirmação de demandas localistas e de vislumbres de posicionamentos autonomistas, significando possibilidades para que docentes em atuação, implicados, possam se constituir coautores das suas realidades curriculares-formativas e de si próprios. Explicita ainda, como, via a experiência docente colocada e intercriticamente debatida, bem como a atualização-construção das suas implicações no processo da formação, caminhos são construídos para a constituição de atos de currículo autorizantes em favor da qualificação de processos formativos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Implicação. Autorização. Políticas de currículo.

---

\* Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Paris VIII (1995), Pós-doutorado em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg na Suíça (2007), é professor titular da faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenou o GT de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período 2013-2015.

## **INVOLVEMENT, AUTHORIZATION AND STANDARDIZATION OF THE CURRICULUM: TEACHER EDUCATION AS RE-EXISTENCE**

**MACEDO, Roberto Sidnei\***

### **ABSTRACT**

*This article investigates teacher education, considering involvement, authorization and formation itself - irreducible experiential reality - as central concepts. These concepts are discussed with the aim of reflecting on teacher education, oriented toward the construction of authorizing re-existences in the context of conceptions of curriculum policies that, again, point to standardization as the ideal curriculum policy. The study describes how the FORMACCE research group selects these three conceptual devices as political and pedagogical assumptions to guide and regulate teacher education interventions. These devices emerge in this teacher education scenario as activating powers aimed at processes of re-existence, i.e., processes involving the affirmation of local demands and perceptions of autonomous positions, and represent possibilities for involved, practicing teachers to become coauthors of their own curriculum-education experiences and of themselves. It also shows how, through the proposed intercritically debated teacher education experience, as well as the updating-construction of the teacher's involvement in the education process, paths are constructed to develop authorizing curriculum acts that favor enhanced teacher education processes.*

**Keywords:** *Teacher education. Involvement. Authorization. Curriculum policies.*

---

\* Doctor of Educational Sciences - University of Paris VIII (1995), Post-doctorate in Curriculum and Training from the University of Fribourg in Switzerland (2007), is a professor of the faculty of Education at the Federal University of Bahia. Coordinated the GT Curriculum of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED) in the period 2013-2015.

## 1 PRÓLOGO

Re-existir, inspirando-nos em Deleuze e Guattari (1997) tem sido nas nossas atividades de formação de professores nos âmbitos do FORMACCE, insistir na potência da vida. Tem se configurado, ademais, em acreditar, por princípio, no poder generativo da heterogeneidade *implicada*. Da perspectiva das nossas intenções de texto, é querer mais-vida para o currículo vinculado às pautas da formação docente. Implica em mobilizar e mediar *negatividades* em formação, ou seja, trabalhar possibilidades de colocar em movimento e em ato a condição a capacidade de se desjogar o jogo do outro e, quando preciso, trair criativamente expectativas instituídas percebidas como naturais (ARDOINO, 2003).

## 2 OUTRAS APROXIMAÇÕES AO TEMA

Esses argumentos introdutórios já nos permitem explicitar nossas opções formativas. Aliás, vale realçar, que o próprio conceito de *implicação* como um modo de criação de saberes nos cenários formativos (MACEDO, 2012) nos é muito caro, assim como a concepção de *formação como irreducibilidade experiencial* e pauta política (MACEDO, 2010). Aliás, não nos implicamos enquanto Grupo de Pesquisa em atividades ditas formativas quando a “formação” é reduzida à organização de dispositivos técnicos de aprendizagem. Trata-se de um posicionamento político-epistemológico e pedagógico que já faz parte de um processo de re-existência.

Gostaríamos de realçar, que a centralidade destas duas perspectivas epistêmico-formativas, atravessaram grande parte dos textos desenvolvidos no número do Jornal acima citado, não apenas como preocupação específica mas, em muitos casos, como *inspiração*, tomada como Bergson (1991) entendera e que no nosso processo de apropriação significa movimento criativo, cerne da ideia de re-existência, isto é, insistir na existência, no vivo curricular, na criação como radicalidade formativa (MACEDO, 2014).

Uma frase que volta sempre à nossa memória e que passou a ser para nós do FORMACCE um argumento emblemático, uma espécie de *arkhé* epistemológico e político, foi colocada há aproximadamente dez anos, ainda quando o Grupo de Pesquisa começava a se

consolidar. O professor Claudio Orlando do Nascimento, hoje professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), implicado aos movimentos étnico-raciais do Recôncavo da Bahia, em processo de construção da sua formação docente para educação básica, nos disse ao apresentar a sua proposta de pesquisa de mestrado:

*Gostaria de lhe colocar professor Roberto, que minha proposta de pesquisa não pode ser compreendida se não a partir das minhas implicações de professor da educação básica, negro e militante sindical dos âmbitos do trabalho e da profissionalização docente. É desse cotidiano que emerge a minha condição e a minha possibilidade de pesquisa e formação. Cheguei aqui porque entendo que essa é uma referência e uma prioridade construídas por esse Grupo de Pesquisa.*

É desta bacia cultural e política que emerge um conjunto de outros dispositivos conceituais que irão singularizar a formação de professores nos âmbitos do Grupo. *Implicação e experiência* intercriticamente trabalhadas, passam a inspirar estudos, conceitos, pesquisas e ações formativas, no qual o trabalho com a formação vai se constituir como uma potência para que professores possam construir seus processos de *autorização*, ou seja, tornarem-se em formação, co-autores de si (ARDOINO, 2003). Em síntese, formação de professores significa *a fortiori* para o FORMACCE, professores em processo de *autorização* epistemológica, pedagógica, política e profissional. Neste contexto, professores em atuação experienciam *intercrítica* e propositivamente suas formações enquanto *negatricidades*, diante de políticas de currículo que muitas vezes chegam às suas experiências formativas ou mesmo às suas escolas, eivadas da vontade de controle por lógicas standardizadas.

Argumentamos ademais, como professores em formação valorando e trazendo à cena formativa os *etnométodos* com os quais experimentam e experienciam implicadamente os cotidianos das suas pautas profissionais, são percebidos como capazes de produzir, intercriticamente, *describibilidades*, *inteligibilidades* e *analísibilidades* em favor das suas aprendizagens avaliadas como formativas, já que para nós, a experiência da formação jamais implica qualquer essencialismo, na medida em que propomos a aprendizagem como uma experiência implicada à pautas culturais e políticas que envolvem os professores e seus contextos de atuação. Nesses termos, entendemos que nem toda aprendizagem na sua *formaconteúdo*, de alguma perspectiva, é boa. Assim, o formativo é sempre perspectival, ou seja, um ato valorado que, portanto, produz ponto de vista e gestos éticos.

É aqui que os encontros com a heterogeneidade das demandas por formação docente se fazem enquanto implicação e proposição formacional. É aqui que formação é

*pensadapraticada* a partir de tudo que o encontro com professores em formação realiza. Neste cenário político-formativo, a partir da inspiração etnometodológica, o professor em formação, para todos os fins práticos, não pode ser perspectivado como um “idiota cultural” (GARFINKEL, 1976). Enquanto fabricante de políticas de sentidos, é mobilizado para descrever, (re)interpretar, criar, propor, via seus *etnométodos* e, com isso, intercriticamente, formar-se.

### 3 STANDARDIZAÇÃO E POLÍTICAS DE CURRÍCULO: NÃO POR ACASO O PROFESSOR PERCEBIDO COMO UM EPIFENÔMENO

No cenário do intenso movimento da “dança das cadeiras” no Ministério da Educação do Governo Dilma Rousseff e das profundas e preocupantes ambivalências que a construção da Base Nacional Comum de Currículo para Educação Básica vive até o momento, o FORMACCE foi convidado nos meados do ano de 2014, para mediar academicamente um grande encontro a ser acolhido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Universidade Federal da Bahia (PROGRAD-UFBA) em Salvador, organizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Visando discutir amplamente e se encaminhar o mais democraticamente possível esta construção, procuramos articular todos os atores que poderiam contribuir para os debates e estabelecemos à época uma refinada articulação entre a UFBA, a Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) e instituições vinculadas à formação e ao trabalho do professor. Vale informar que, sob a alegação de dificuldades orçamentárias o evento foi cancelado. Entretanto, faz-se mister realçar, que no movimento para se pensar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do referido encontro, fizemos um conjunto de gestões entre os órgãos envolvidos, explicitando que o FORMACCE primava em discutir e implementar pautas curriculares envolvendo uma refinada discussão sobre formação enquanto tema entretecido às questões curriculares e da formação de professores, como uma centralidade ineliminável. Este entretecimento vem sendo, em realidade, um *arkhé* formacceanista e uma radicalidade política entre nós.

O cerne dessa posição está no convencimento há anos tomado como orientação, sobre o fato de que o movimento de compreensão da formação passa necessariamente por uma irreduzibilidade experiencial, provoca de forma fecunda o pensamento e a prática curricular,

bem como os deslocam para o trabalho com a heterogeneidade, criando *espaçostempos* fulcrais para uma educação pró-diversidade. Um desafio caro para nosso contexto de atuação.

É partindo dessa perspectiva ampliada de formação como pauta ontológica, epistemológica e política que implicamos a formação de professores. A propósito, nos pautamos sempre na ideia de formação de professores formando-se em atuação, sem reduzirmos sua atividade a apenas um ângulo do investimento formacional. É dessa perspectiva que não discutimos pautas curriculares e suas questões, sem pleitear o estudante das licenciaturas e o professor (formando-se) como *atores curriculantes*.

Entretanto, o que o *Observatório Avançado de Currículo e Formação* (OACF) do FORMACCE vem percebendo, é que as políticas de currículo vêm historicamente *pensandopraticando* uma clara desvinculação entre currículo e formação - que se amplia no momento - na quais, o professor é perspectivado como um epifenômeno curricular, o que poderíamos dizer como hipótese plausível, facilitaria a standardização dos currículos, que não raro elege o professor e sua formação como uma certa ausência necessária, até porque, nossa experiência tem percebido, o quanto entre professores, cresce nas brechas, nas fissuras, nos vazamentos, a necessidade de tensionar e “customizar” os currículos e suas prescrições. Faz-se necessário realçar, que no nosso contexto próximo, no cenário da educação básica, várias políticas de caris homogeneizante “não pegaram”. Algumas escolas literalmente se rebelaram, a exemplo das últimas re-existências que observamos no que concerne a implantação no município de Salvador do método de alfabetização *Alfa e Beto* e suas standardizadas orientações curriculares, vale dizer, sem qualquer participação do coletivo docente e das escolas na decisão política de acolhimento desse método pelo poder municipal. Muitas escolas, pela re-existência dos seus professores, rejeitaram o método e o Prefeito Antonio Carlos Magalhães Neto não teve outra saída política se não deixar que a proposta fosse utilizada de acordo com a autonomia das escolas municipais. Esse movimento das escolas municipais e seus professores envolveu de forma significativa universidades públicas estaduais e federais do Estado, no sentido de empoderar processos e ações de resistência dos professores da escola básica municipal. Do lado das nossas intenções de texto, essa foi uma experiência coletiva fulcral para pensarmos processos experienciais, implicados e autorizantes como pautas para se perspectivar currículos locais, questões da formação docente e ações de re-existência.

#### 4 JANUS E A FORMAÇÃO (DE PROFESSORES) COMO MAIS-VIDA: INSPIRAÇÃO MÍTICA E DILATAÇÃO DA IMAGINAÇÃO FORMACIONAL.

*Janus* é um deus da mitologia greco-romana. Sua característica marcante é ter duas faces, sendo uma voltada para o passado e a outra para o futuro. *Antevorta* e *Postvorta*. Na mitologia, *Janus* é o deus dos começos, portanto das experiências nascentes, das portas e dos portais, remete-nos às entradas e às aberturas. Era adorado na época das colheitas, dos plantios, dos casamentos, dos nascimentos e sempre que acontecia algo nascente na vida de alguém. Tem a ver, portanto, com o sentido de um *arkhé* criativo. Segundo a mitologia greco-romana, ele teria nascido em Tessália. O mito nos diz que ele conduziu seu povo a uma nova realidade, a um novo tempo, por isso é tido por alguns como sendo o senhor da transformação.

*Janus* é comumente associado à *Ani*, uma deidade etrusca ligada aos começos. É também com *Hermes* deus grego senhor dos caminhos e das soluções diante das dificuldades da compreensão. Na físico-química, *Janus* está associado a uma partícula extremamente complexa, a *Partícula Janus*. Sua característica fundamental é a assimetria. Segundo Santos (2009 p. 1), as partículas *Janus*, cujo ingresso na literatura científica em 1988 deve-se a pesquisadores do *Collège de France*, são uma generalização bifurcada do surfactante convencional, uma vez que, além de terem polaridades diferentes, podem ser produzidas com assimetria em outras propriedades.

*A fortiori*, o que nos interessa de perto é a *percepção expandida* presente no mito. Nosso desafio maior aqui é a inspiração que o mito nos permite cultivar sobre como uma compreensão dilatada pode tomar o fenômeno da formação como uma compreensão generativa.

Para nós, formação como irredutibilidade já é experiência dilatada, já é criação. Se para Marie-Christine Josso (2002) a formação ou é experiencial ou então não é formação, para nós a formação ou é criação ou então não se faz pertinente. Aproximamo-nos de Dewey e Nóvoa, quando valorizam o experiencial da formação e expandem suas elaborações para atribuir ao formacional a condição de irmos além do que nos acontece.

Nesse conjunto de argumentos, o mito de *Janus* e o sentido maior da sua emergência como mito, ou seja, ser um mito fundante dos começos, dos (re)nascimentos, nos leva a pensar sobre a impossibilidade da formação como decalque, sentido que nos inspira e nos



provoca quando nos pensamos herdeiros de uma educação fortemente *chauvinista*. *Janus* para os pesquisadores do FORMACCE é a diferença como inspiração. Inspiração como ressaltamos acima, como concebera Bergson (1991), ou seja, movimento criativo.

No que concerne à formação de professores e suas experiências, uma inspiração mítica tendo *Janus* como fonte imaginária, invariavelmente colocaria em pauta a experiência docente e sua potência implicacional, autorizante e generativa. Uma provocação importante à vontade de standardização curricular e de colocação do professor e suas atuações como um epifenômeno *vis-à-vis* a políticas curriculares.

## **5 O SENTIDO ONTO-EPISTEMOLÓGICO DA FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA IRREDUTÍVEL E A FORMAÇÃO DOCENTE COMO RE-EXISTÊNCIA**

A propósito, pensar a formação da perspectiva ontológica, epistemológica e cultural e nesse bojo a formação de professores, tem sido uma opção política do FORMACCE. Ter como centralidade a formação como uma experiência irredutível e a formação de professores como uma singularidade, transformou-se numa pauta político-epistemológica e antropológica com marcantes ressonâncias para se discutir, pesquisar e propor a formação de professores como processo implicado de autorização.

Assim, em nossos contextos de estudos pesquisas e intervenções, formação é compreendida como o que acontece a partir do mundo/consciência do *ser* ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e saberes que o envolvem.

Para nós, é impraticável a formação como produção em série. É impraticável compreendê-la apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contábeis. A abertura à possibilidade, ao projeto, condição da criação, da inventividade, da *bricolage*, da emergência do imaginário radical, é inalcançável por lógicas standardizadas. A formação não se reduz ao atendimento de demandas, daí porque não se explica, se compreende. Fundamental, ainda, é entender que a formação só se estabelece quando se exercita a sua valoração, até porque, de alguma perspectiva, de algum ponto de vista, nem toda aprendizagem é pertinente. A propósito, para Honoré (1992, p. 100), “A compreensão formativa é uma modalidade fundamental da atividade humana em via de realização. Ela é



uma manifestação ativa de nossa existência formativa”. Nesses termos, compreender é sempre uma ação de transformação. Ou seja, a compreensão vive, de forma ineliminável, a diferença.

Gaston Pineau (2000, p. 126-127) nos diz, pautado nas elaborações de Goguelin, que o sentido mais largo da *formação* parte da conjugação de duas semânticas principais: “Criar, constituir, compor, conceber” por “integração, totalização, conjugação, com sentido”. Segundo Pineau, “essa conjunção dá ao termo um sentido não somente mais largo, muito mais forte, quase demiúrgico”. Para esse autor, inspirado em Bernard Honoré, em sendo a formação uma questão vital, ela se impõe então como uma função essencial a ser exercida em permanência.

Nestes termos, a formação na estrutura e na dinâmica do *compreender*, indissociável em relação à produção de sentidos, abre o caminho do sentido. Esse sentido vai abrindo o seu próprio caminho, perspectiva fundante da autonomização vivida nos processos formativos.

De forma significativa, António Nóvoa nos diz mais sobre a compreensão da formação. Segundo esse autor, John Dewey pontuava que, quando se afirma que o professor tem dez anos de experiência, dá para dizer que ele tem dez anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido dez vezes. Experiência, por si só, reflete Nóvoa, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Para Nóvoa, “formadora é a reflexão sobre a experiência ou a pesquisa sobre a experiência” (NÓVOA, 2000, p. 4).

É assim que jamais separamos formação e elevação da ação interpretativa. Difícil tarefa na dialética e na dialógica da ação formativa, porque implica (*in*)tensa complexidade, constituída pelo encontro com a diferença, com transferências nem sempre conscientes, com a erótica e a histórica dos sujeitos, ou seja, com o desejo e a expressão corporificada, face a emergência do *outro* e suas demandas.

Errâncias desejantes, inspirações transformadoras, não podem ser ceifadas em nome de uma ordem curricular que a tudo gostaria de moldar em nome de uma burocracia chauvinista. Castrações e temporalidades impostas em processos ditos “formativos” implicam em recalques, lutos não elaborados, perversões, desistências e parcialidades neurotizantes, mas, também, é bom realçar, traições criativas, re-existências.

Não há formação possível sem desejo. Não há formação sem a experiência da falta, da perda. A dinâmica desejante é extremamente complexa na medida em que atualiza processos psicossociais complexos. Opacidades, experiências não controladas, dúvidas, derivas, digressões acontecem aqui como fazendo parte de vivências que nunca se enquadram em

interpretações que se percebem totalmente conscientes, controladas, transparentes, e que se querem finalizadas. Nestes termos, se precisamos de modelos, sejam eles quais forem, terão que trazer com eles a incompletude como movimento de acolhimento da diferença.

Na medida em que a formação é confundida com instrução, com treinamento ou capacitação, com o tão propalado processo ensino-aprendizagem, com ação curricular vista como uma mecânica, com o racionalismo educacional, esta não se predispõe a considerar as manifestações da fantasia nesses processos e, com tanto mais razão, no sistema educativo. Entretanto, neles, como naqueles, o imaginário intervirá de maneira muitas vezes preponderante, de forma transgressora, deslocando, traindo.

Em Ardoino (2003, p. 42), por exemplo, encontramos uma elaboração refinada sobre o imaginário na educação, vinculada às preocupações que o autor cultiva no que concerne às questões da formação. Após elaborar um conjunto de explicitações históricas e teóricas a respeito das diversas concepções de imaginário, esse autor nos oferece a ideia de que imaginar é, talvez, em um nível mais radical, menos estruturado e paradoxalmente mais elaborado. Significa criar, em função da experiência adquirida e atual, algo distinto do que já estava lá, preexistente, disponível. É, em verdade, um outro tipo de ordem. O fenômeno de ruptura (heterogênese) é aí muito mais acentuado. Tomando o conteúdo do pensamento de Jean Cocteau de que “o poeta é uma mentira que diz sempre a verdade”, Ardoino nos diz que imaginar é também antecipar, transgredir, trair.

Mas é com Cornelius Castoriadis que vamos encontrar o imaginário como radicalidade, ruptura e negatividade. Para Castoriadis (1975), a imaginação radical e o imaginário social estão muito acima de um imaginário especular-reprodutor. Fonte inesgotável, e sempre indeterminada de significações, ele é, simultaneamente, social e individual. É, então, a sua noção de “magma” que vai melhor caracterizar essa proliferação ilimitada de significações que se criarão e se desenvolverão nos fluxos representativos, afetivos e intencionais das interações humanas, como no livre curso do rio do coletivo anônimo, enquanto fazer social e histórico. A imaginação radical e o imaginário social serão fortalecidos e articulados pelo jogo de um duplo apoio para produzir tudo o que é justamente imaginável: o quimérico, os mitos, a ficção, a utopia, nossos sonhos, bem como nossos projetos e, mais geralmente, as representações do que nos convém chamar e reconhecer como real, entre os quais os modelos acadêmicos e científicos.

Podemos falar, nestes termos, de criação, rupturas, mudanças, transgressões, traições, no seio de uma formação como emergência de instituintes culturais. Tomando a formação como experiência, o imaginário a constitui de forma ineliminável. Sua ausência construída deve ser interpretada como uma atitude que se interessa em propor reproduções especulares.

Pensando nos cenários formativos, e numa filosofia implícita que inspire esses cenários, Ardoino nos explicita como o imaginário entraria aí como uma *política de sentido* das práticas formativas:

Enquanto não se souber reverter as potencialidades e os recursos do imaginário em imaginação criadora, por meio, notadamente, da dinâmica própria e da dimensão significativa e vivificante dos projetos, a magia fantasmagórica, indiferente a toda realidade, indiscutivelmente manifestará sua esterilidade e suas compulsões de repetição como tantas perturbações da pulsão de morte (ARDOINO, 2003, p. 69).

Da nossa perspectiva, o trabalho com e sobre o imaginário na formação deve se consubstanciar numa pauta das políticas de conhecimento, das políticas de formação. Do contrário, tudo corre o perigo de variar para quase nada mudar. Estaríamos, assim, nos âmbitos do *insignificante político* (CASTORIADIS, 1975).

O que nos desafia no momento é o fato de que a presença do imaginário nas práticas formativas de professores demanda *imaginação política e rejuvenescimento dos imaginários* propositivos da educação. Enquanto esse desejo e essa revolução não se apresentarem, façamos do imaginário uma forma de microtransgressão, de microtraição criativa, para, com isso, irmos impedindo as tentativas de containerização da imaginação nos tempos e espaços das existências de professores em atuação e em formação.

Nesses termos, no princípio, para nós, está a *implicação* como fonte inesgotável de potências criadoras e, também, um modo de criação na relação com o saber eleito como formativo. Dessa forma, como dissemos acima, re-existir é insistir na potência da vida. Emergir como *negatividade* a caminho de processos autorizantes em formação é, por consequência, se colocar na contramão do pensamento homogeneizante-aplicacionista que habita formas standardizadas de propor políticas de currículo e de formação docente. A implicação é uma potência que faz germinar processos autorizantes e de re-existência. Ademais, a inflexão implicacional, para René Lourau (1988; 1993), por exemplo, seria o maior escândalo epistemológico dos campos das ciências antropológicas e da educação, em face da sua elaboração epistemológica de re-existência em relação à tradição positivista. Essa

inflexão tem em Guattari (1989, p. 23) o sentido de que “o sujeito implicado não pode se contentar em interpretar o real. Ele é instado a se lançar, a *inter-vir*” (grifo nosso). Para Barbier (2001, p. 120), a implicação no campo da formação pode ser então definida como o profundo vínculo pessoal e coletivo presente na condição de se estar formando-se, em função de sua história social, libidinal e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento formador resulte inevitavelmente em tudo que é parte integrante da dinâmica de toda sua atividade. Aqui estão fontes de inspiração fulcrais com as quais cunhamos a ideia de formação de professores em atuação.

Assim, é fundamental imaginarmos que a implicação nos processos formacionais já é re-existência, mesmo que, de alguma forma, resvale nas dificuldades e nos excessos das sobreimplicações e seus atos falhos, que podem aqui e ali transbordar e embotar os fluxos compreensivos da formação. Mas essas dificuldades da itinerância formativa se configura na própria formação se fazendo, se quisermos eleger como centralidade a autorização como irredutibilidade formativa e a re-existência como modo de ser em formação.

No FORMACCE esta não é uma opção conjuntural diante da vontade realçada de standardização que chega com as atuais políticas de currículo. É um *arkhé* formacional, que se configura num *instituinte cultural* presente no cotidiano das suas ações.

## 6 O PROFESSOR COMO UM ATOR CURRICULANTE

No centro da expressão *o professor como ator curriculante*, está a intenção em perspectivarmos o professor como um centro intelectual e acionalista dos currículos com os quais se forma e está envolvido.

A propósito *atos de currículo* como um conceito-dispositivo fundante para nossos argumentos, emerge nos explicitando, acima de tudo, que políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas por professores como algo próximo de uma condenação pedagógica. Dos âmbitos dos nossos interesses, preferimos pensar numa multicriação implicada do professor a compromissos curriculares e formativos socialmente referenciados. Trata-se também de um processo de valoração, até porque o professor está lidando com *políticas de sentido* a respeito do que é formativo no currículo.

Vale ressaltar que o conceito de *atos de currículo* tem sua origem em grande medida nos nossos encontros (in)tensos e nossas múltiplas aproximações com professores em

formação engajados, em geral mediados por sensibilidades socioculturais vinculantes, que emerge de processos implicados em *pensarpraticar* currículos assinados. Implicações que instituem *atos de currículo* como vinculações responsáveis e responsáveis e que, portanto, pode irromper realizando deslocamentos, interferências, protagonismos, criando intensidades, mobilizações, olhares outros, práticas outras.

Mas que trilhas são essas percorridas pelo conceito de *ato de currículo* como um instituinte cultural, suas ressonâncias e reverberações nos cenários docentes? Levando em consideração que o currículo tem sido pensado como um artefato inflexionado para prescrição e para restrição, e assim, de alguma forma, tem se naturalizado entre nós, apesar das “belas ideias”, nossos argumentos intencionam provocar, acrescentar e fazer entrar no debate curricular um conceito que nos ajuda a forjar compreensões e intervenções docentes capazes de agregar mais política, mais cultura e mais práxis ao currículo. Mais política no sentido de mais *espaçostempos* de opção, para que professores possam, inclusive, radicalizar processos democráticos de concepção e construção curricular pautados na entrada da diferença no *pensarfazer* currículo, imaginando que todos os envolvidos nas questões curriculares têm o direito, na origem, de entrar no mérito das “coisas” do currículo e suas complexidades intensificadas. Mais cultura, porquanto conceber currículo deve pleitear uma discussão cultural ampliada e implicada aos *etnométodos* curriculares cotidianos dos professores, com ressonâncias no que concerne à democratização curricular. Mais práxis, no sentido de que precisamos de mais professores concebendo e transformando currículos e, ao transformá-los, possam experimentar a *autorização* como atores curriculantes.

As provocações, ressonâncias e inflexões aqui sinalizadas têm um valor agregado quando aproximamos as discussões sobre os *atos de currículo* da experiência da formação como experiência aprendente irreduzível de sujeitos culturais. Vale pontuar, que nos âmbitos desse debate, nem toda aprendizagem é “boa”, ou seja, nem toda aprendizagem é formativa quando o debate valorativo se instaura. Em obras anteriores, interrogamos se atos de currículo mediariam necessariamente a formação como uma experiência valorada e legitimada. Era o começo dos deslocamentos que começávamos a instituir a partir das ações Grupo de Pesquisa FORMACCE, que toma a formação como uma experiência multirreferenciada e irreduzível. É fundamental realçar a ineliminável pluralidade de experiências aí envolvidas e a necessidade de se perceber o currículo como uma pauta onde interesses se encontram ou se desencontram,

um território de disputas (ARROYO, 2011), um lugar da emergência de alterações mútuas e, portanto, de intimidades em negociações (MACEDO, 2010).

Esse cenário de múltiplas interferências são necessários, para que currículos aconteçam orientados por múltiplos anseios e esperanças. Por múltiplas justiças, re-existindo a ideia de um caminho curricular de pretensão ou imposição monossêmica. A ideia é que se experimente *trilhas* onde saberes multirreferenciados orientem caminhadas formativas eivadas de possibilidades de escolha em constantes *com-versações*.

*Atos de currículo* como um conceito/dispositivo cria a antítese da visão de currículo como uma condenação pedagógica, como um artefato que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos. Provoca uma disposição explicitada para a *implicação* irrestrita nas coisas do currículo, aqui perspectivado como uma invenção social e cultural, com possibilidades de se transformar em experiências *multicriativas*.

Professores como cronistas de si e do mundo podem instituir currículos a partir de uma confederação de interesses elevados a um certo mutualismo curricular.

Em suma, para nós, compreender o currículo a partir do conceito-dispositivo de *atos de currículo* na sua emergência construcionista, significa, acima de tudo, um esforço heurístico e político para chegarmos a alguns lugares e anseios, a alguns desejos compartilhados por muitos, muitos que ainda interferem pouco nas políticas de currículo. Que o currículo não seja pensado próximo a uma condenação pedagógica, mas como um dispositivo educacional poderoso resultante da *multicriação implicada* de professores, via seus pertencimentos e suas afirmações socialmente referenciadas. É aqui que encontramos professores como *atores curriculantes*.

## 7 EPÍLOGO

Em acordo com nossas intenções de texto, avaliamos como significativo que professores possam experienciar em suas formações, tomando como desafio a vontade de standardização curricular que hoje, entre nós, retorna como um fantasma dotado de uma considerável força, possam refletir/debater situações curriculares que apontem para começos instituintes que cultivem vislumbres desconstrucionistas, narrativos, co-propositivos, coalizionais, com ampliados processos acionalistas-semantizantes. Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas re-existências afirmativas, nas



transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas *epifanias* que irrompem, criem *atos de currículo* culturalmente instituintes. Plurais e muitas vezes não-normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências *curriculantes* que se instituem como temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras. Fachos de luz a caminhar e a iluminar situações curriculares, fundando uma heterogeneidade que queremos cada vez mais ampliada, cada vez mais irredutível, cada vez mais socialmente referenciada e que pode nascer de *conversações* socialmente engendradas. Nesse miúdo muitas vezes em opacidade, visibiliza-se e empodera-se *atos de currículo* como intensas heterogêneses formativas. Daí emergiriam *etnométodos* que se *autorizariam* a “dizer” da formação, institui-la mesmo. O *príncipe*, perplexo, provocado, sentiria que suas vestes estariam sendo customizadas por rasuras, remendos e borrões, instituintes de poderes outros. Nos interessa muito o fato de que, nos paradoxos e ambivalências do *espaçotempo* curricular aconteçam também *alterações* onde o fundante é uma *política de sentido* instituinte que se amplia na direção da heterogeneidade e de uma responsabilização socioconectiva, nas quais professores implicados em formação sejam cada vez mais ampliadamente pleiteados como seres de *describibilidade*, de *inteligibilidade* e de *analísibilidade* curriculares. Um cenário, podemos dizer, *intensamente curricular*, que a objetificação da oficialidade curricular institui muitas vezes como ausência, invisibilidade, epifenômeno mesmo. Mas o contemporâneo do currículo, como emergência de temporalidades e intenções (in)intensamente relacionais está “junto e misturado”. Muitas faces da reificação curricular se plasmam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte de *currículos outros*, sem qualquer ilusão de que afastamos de forma significativa as homogeneizações que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão. Uma máquina que ainda brinca de deus como desejara Bobbitti e desejam os arautos da Base Nacional Comum Curricular, proposta para Educação Básica. Assim, vivemos no momento vontades pouco claras de standardização curricular. Temos como mais um exemplo as políticas de currículo e avaliação que, em geral, veiculam discursos de flexibilização, mas que trazem o financismo como pano de fundo e critério último de adesão. Essa é a face transnacional das políticas financeiras que empurram as políticas oficiais de currículo para a monossemia dessa lógica de controle.

Vale notar, que *os avessos experienciais* ainda estão significativamente recalcados em face da poderosa eloquência do grande discurso curricular em formas, tons e costuras



constituídas pela oficialidade. Mas vale também perceber, que os fios, formas e tons dos *avessos experienciais* aparecem não raro pelo borrado, pelo rasurado, pelo não dito, pelo customizado, pelos silêncios ruidosos, pelos rasgos das traições e pelos imaginários radicais que irrompem como avalanches de resíduos. Fundamental nesse momento realçá-los politicamente. São generativos, porque se *deslocam deslocando*, se estabelecem inflexionando para outros ângulos, misturando o que se quer puro, esperado, cristalino, “fazendo aquilo que ainda não é” (CASTORIADIS, 1975).

Fundamental também é não imaginar que esses modos singulares de *pensarfazer* currículos devam se institucionalizar compulsoriamente. Não há, neste registro, que se fazer dessas formas de *pensarfazer* um construto disciplinar, por exemplo. Querer ser instituinte não significa necessariamente querer ser “incluído”. Incluir muitas vezes é a intenção do inclusivismo integrista em moda que adora *realizações integrativas*.

Por concluir, enquanto Grupo de Pesquisa engajado na formação de professores, implica-nos o nosso momento compreender-propor-acolher-a-formação orientada por processos de autorização. Implica-nos a ideia-momento de *pensarpraticar* com-professores o currículo do avesso, customizado, vinculado à formação como experiência em narrações irreduzíveis e generativas. Implica-nos, em síntese, a ética, a política e a cultura como re-existências docentes na/em formação.

## REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. BERGER, Guy. Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências. Tradução de Rogério Córdoba. In: Borba, S. Rocha, J. (Orgs.) **Educação e Pluralidade**. Brasília: Plano, 2003. p. 36-37.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBIER, René. Le concept d'implication dans la recherche-action et sciences humaines. **Connexions**, Paris, n. 13, p. 106-127, 2001.
- BERGSON, Henri. **L'évolution créatrice**. 5ª edição. Paris: PUF, 1991.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 5. Editora 34. São Paulo: 1997.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodologie**. New Jersey: Printice Hall, 1976.
- GUATTARI, Felix. **Les trois écologies**. Paris: Éditions Galilée, 1989.
- HONORÉ, Bernard. **Vers l'oeuvre de formation**. Paris: l'Harmattan, 1992.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.
- LOURAU, R. Implication et Surimplication. **Révue du Mauss**, n. 10, p. 34-54, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Le journal de recherche: matériaux d'une théorie de l'implication**. Paris: Méridiens Klincksiek, 1988.
- MACEDO, Roberto S. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- \_\_\_\_\_. As duas faces de *Janus*: sobre uma pedagogia (im)provável para espíritos improgramáveis. In: Macedo, R. S.; Galeffi, D.; Barbosa, J. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 63-79.
- NÓVOA, António. Universidade e formação docente. Entrevista concedida a Miriam Foresti e Maria Lúcia T. Pereira (Instituto de Biociências, UNESP/Botucatu). **Revista Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, n. 7, p. 129-137, 2000.



PINEAU, Gaston. **Temporalités en formation: vers de nouveaux synchroniseurs**. Paris: Antropos, 2000.

SANTOS, Carlos, R. *Janus: mito e nanopartícula*. <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/do-laboratorio-para-a-fabrica/janus-mito-e-nanopartacula> . 2009, p. 1. Acesso em 7/3/2014.

**Artigo recebido em 25/10/2015.  
Aceito para publicação em 12/12/2015.**