

## CURRICULO EM POSTAGENS VIRTUAIS: o PIBID e os borramentos do lugar de formação

CURRICULUM IN VIRTUAL POSTS: PIBID and the storms at the training site

Claudia Maria Felicio Ferreira Tomé<sup>1</sup>  
Maria do Socorro dos Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este escrito é sobre como o lugar da formação borra e é borrado pela iniciação à docência como instituinte de regimes de verdades deslocados no trânsito escola, universidade e mídias sociais: *Whatsapp Messenger* e *facebook*. Para esta discussão trazemos a formação de alunos do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Patu (CAP), articulada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um potente disparador de produção curricular em movimento pelos diversos lugares da formação. E, se há movimento, a nossa aposta é que a tentativa de uma hegemonização dos significantes, formação e qualidade do ensino, por meio do programa é desmantelada, principalmente quando se fala de produção curricular pelo desvio das mídias sociais que abrem espaços para novas e diferentes significações à docência. A nossa defesa é que docência a partir da formação, qual seja, está sempre em movimento. Ela não possui um centro, um lugar de norma e regulação dos saberes. Ela está sempre acontecendo e desviando qualquer lugar de instituição de verdades.

**Palavras-chave:** Formação. Currículo. PIBID. Mídias Sociais. Borramentos.

**Abstract:** This writing is about how the place of formation blurs and is blurred by initiation to teaching of displaced truth regimes in school transit, universities and social media: *Whatsapp, Messenger and facebook*. For this discussion we bring the training of students of the Portuguese Language Course, from the State University of Rio Grande do Norte (UERN), Advanced Campus of Patu (CAP), articulated with the Institutional Scholarship Program for Initiation to Education (PIBID) as a powerful trigger for curriculum production on the move through different training sites. And, if there is movement, we bet that the attempt to hegemonization of signifiers, formation and the quality of teaching, through the program, is dismantled, mainly when talking about curriculum production by deviation of social media that open spaces for new and different meanings to teaching. Our defense is that the teaching starting by formation, whatever, is always in motion. It does not have a center, a place of norm and regulation of knowledges. It is always happening and diverting anywhere from institutions of truths.

**Keywords:** Blurs. Curriculum; PIBID. Social Media. Training.

Iniciar esse texto sem que se apresente um dado histórico sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é a aposta de que esta conversa pode se perder em algum momento deste escrito. Trata-se de um programa em nível nacional, que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2007 em parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas da educação básica. O objetivo é que graduandos de cursos de licenciaturas passem a ter contato direto com escolas desde o início da formação, e que esse contato contribuía para a formação de saberes, prática docente, e lócus de trabalho. Em 2013, pesquisadores como Silva (2015), considerou um avanço quanto à formação e

<sup>1</sup> Professora e diretora do Campus Avançado de Patu -CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino, Literatura e Linguagem (GELIN -UERN). É membro do Grupo de pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE-UERN). E-mail: [claudiapatu@hotmail.com](mailto:claudiapatu@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4508-2754>.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). É licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Mestrado em Ciências Sociais e Humanas pela mesma instituição. E-mail: [santtosmaria.m@gmail.com](mailto:santtosmaria.m@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9297-4539>.

saberes por meio do programa, quando a Lei nº 12.796/2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9.394/96), determinou que a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, passariam a ser os incentivadores da formação de estudantes graduandos mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Com isso, lançamos duas questões com a finalidade de complicar essa conversa: Como regimes de verdades são instituídos na formação à docência pelo PIBID? Quando os saberes posto da/na formação não estão descritos por uma matriz curricular é possível ainda assim dizer que há saberes?

Não consideramos que os saberes possam ser listados. Eles são construídos, assim como o currículo, no seu espaço-tempo cultural (MACEDO, 2006), e por isso, não podem ser um amontoado de conteúdo, de regras, que acontece apenas no lugar da escola. Por assim considerarmos, os saberes, assim como a formação à docência, não podem ser controlados, ainda que haja um projeto, um plano de fazeres a serem seguidos. Colocamos isso porque nossa intenção é revisitar o PIBID como espaço de formação docente. Um espaço que dialoga com as IES, e escolas públicas da educação básica, sem trazer neles uma verdade sobre o fazer na docência. Isto porque, advogamos que cada espaço produz significações que desloca qualquer sentido de verdade, de fechamento sobre currículo, e sobre docência. Trazemos essa ideia de verdade, porque essa qualificação inicial, apostada pelo PIBID, parece ser um significante, onde a distribuição de saberes pelas universidades e escolas, ‘lugares de verdades’, ocupam o cotidiano da formação. No entanto, entre um espaço e outro, outros espaços, o entre-lugar (BHABHA, 2013), que cruza e interrompe as conversas de corredores, as reuniões de planejamento, os grupos em mídias/redes sociais, etc.; produzindo outros dizeres e saberes. Todos esses modos de saberes e fazeres acontecem em tempos divergentes ou comuns e questiona a todo momento tarefas didáticas prescritas pelas instituições, a saber: o que ensinar, como ensinar, como desenvolver atividades em sala de aula, quais materiais utilizar, como abordar a temática, que livros utilizar, entre outros.

Posto isto, para revisitar o PIBID, trazemos a formação de graduandos em Letras Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Patu (CAP). Buscamos fazer um “desenho rasurado” da formação pelo programa, que arrisca no controlar a docência como regime de verdade, mas que é sempre falha e de duplos diferimentos, haja visto que essa tentativa atravessa a fronteira onde “os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós” (VEIGA-NETO, 2002, p. 165). O rascunho desse desenho é feito por meio de postagens no *facebook* denominado de PIBID/Letra-CAP/UERN, e o grupo fechado do *WhatsApp* com o mesmo título. Iniciado no ano de 2017 e administrado por meio da coordenadora do subprojeto PIBID-Letras-CAP-UERN, o grupo tem sido acessado desde que adicionou como uma de suas participantes a coordenadora de um projeto do Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica do mesmo Campus. Desde então, o estudo tem permitido pensar que os grupos têm produzido currículo, pois a tentativa de uma hegemonização dos significantes formação e qualidade do ensino por meio do PIBID perde o controle, abrindo espaços para novas e diferentes significações à docência.

Afirmamos que esse espaço-não-físico das mídias sociais não é algo fixo, e desloca qualquer entendimento do que seja o PIBID, a formação, à docência, os saberes. Isto porque no compartilhar, acessar documentos, projetos, conversas do dia a dia dar aos envolvidos aberturas pra um outro acessar: o de *links*, de ideias para ações e definições de noções de como pensar a educação e a escola. Esse pensar com responsabilidade, colocamos, que talvez se problematize na própria ideia de rede/grupo, da dualidade de estar presente e ausente, no aqui, ali, alhures, estando no espaço de lá e cá, assim como nem lá e nem cá. Uma rede de paisagens imaginadas (APPADURAI, 2004) onde a subjetividade aparece com momentos de incertezas. É de incertezas porque mesmo que pareça ser vista de um mesmo angulo “são construções profundamente perspectivadas, infletidas pela localização histórica, linguística e política de diferentes tipos de actores” (APPADURAI, 2004, p. 50-51), arrastando qualquer base de localidade.

A formação não é apenas uma carga de conhecimento epistemológico, filosófico, sociológico, pedagógico e didático. E é também. Mas longe de aferir apenas isso como campo de saberes necessários para a formação, pois não se pode emoldurar esses saberes como algo já dado, fabricado, posto que não se emolduram redes e nem se chega a uma verdade, um ponto final, ainda que se congela a imagem por meio de *prints*. A rede imaginada é também “expressa em sonhos, canções, fantasias, mitos e contos”

(APPADURAI, 2004, p. 77), e talvez por isso, ela se desloca, move-se a muitos lugares, produz outros sentidos, e descentraliza o espaço da formação institucional. Assim, nosso foco, a partir de uma perspectiva pós-fundacional, é interpretar em um primeiro momento como a formação por meio do PIBID borra a universidade e a escola como ‘lugares de uma verdade’; e em seguida, como essa formação é também borrada por um outro espaço, as mídias sociais, a saber a rede social *Facebook* e o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A nossa defesa é que ainda que haja um lugar comum para a formação, ela jamais se fixa como e em um lugar institucional. Se há alguma forma de construir saberes, de construir formação, só será possível por aquilo que os sujeitos e a escola têm como diferença, e pela imprevisibilidade de sentir a escola e os sujeitos naquilo que mais perturba, assusta e limita o olhar para o incomum.

## 2. DA VERDADE DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA

Pode parecer algo simples para muitas pessoas planejar uma aula. No entanto, pensar a relação professor aluno perpassa uma série de sentidos que está para além de um tema proposto, um objetivo a ser alcançado, uma avaliação de que a atividade sugerida em sala de aula foi produtiva. Quando alunos em formação questionam como aplicar a teoria à prática antes de estar atuando no espaço escolar, atravessa-se um regime de verdade de que muitas das vezes é impossível arriscar o imprevisível da sala de aula. Esses regimes de verdade são instituídos por normas ou normativas de documentos curriculares, teorias de vertentes epistemológicas distintas, perspectivas teóricas defendidas por seus formuladores, etc., que acabam decidindo o ordenamento da escola. Pensando com Veiga-Neto (2002, p. 164), o currículo e a forma como o professor define esse currículo a partir de sua formação, contribui “para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós”. É um problema porque cai-se no jogo epistemológico de distribuição de saberes, onde hierarquiza-se quais deles são mais válidos ou não.

Em Lopes (2015) o conjunto de normas acabam construindo um projeto social e intervenções políticas, que para nós, é produzida sob o discurso de mais conhecimento, mais educação e justiça social. É na busca de transformação social que os regimes de verdade são postos sob a tutela da escola. Ideias como aprender para ter uma profissão, para traçar um objetivo de vida, para aprender sobre o mundo e suas coisas, por exemplo, instituem esses regimes. Na formação, o professor tem sido esse sujeito que contribui para tais ideias, que é produzido e produz o discurso de que devem adquirir saberes, pois sem esses saberes, a impossibilidade de ser um bom profissional. No entanto, a questão a se fazer é se mediante a ausência de alguns dos saberes o sujeito torna-se menos profissional. Não se pode negar que a educação é formadora de sujeitos, só que o cuidado de como é instituída se coloca como uma necessidade de compreensão se quisermos apostar na imprevisibilidade do cotidiano escolar. É preciso dizer da imprevisibilidade de que ela não é sobre o fato de não haver decisões ou normas, mas, de como agir sobre ela, em vista da questão ética e de como a própria verdade é pensada (ELAM, 1994).

Não há finitude na formação. Não há completude na prática. Não há escola sem o movimento do desconhecido. A escola é um espaço de tempo de controle e vigilância, de saberes, de fazeres, de dizeres, e de formação, tomado por um conjunto de estratégias que acaba falando de conhecimento, da validação de correntes epistêmicas, filosóficas, sociológicas, etc. Ela não afirma uma mentira sobre essas bases, tampouco uma verdade, porque não há estrutura capaz de fazê-la. O que acontece é um deslocamento, uma rasura produzida por aqueles que dela fazem parte [sujeitos atuantes na formação à docência e educação básica] e daqueles que começam a entrarem e pisarem no chamado “chão da escola” [sujeitos em formação à docência]. Nessa rasura um processo desconstrucionista atravessa teoria e prática, deslocando os significados, os sentidos atribuídos a ambas, dentro do contexto de verdade do que elas sejam. Pode parecer que há duas verdades, só que pensando com Foucault (2002) há algo exterior que objetiva a verdade, e por conseguinte, o conhecimento e os saberes.

Se no processo de formação à docência é enunciado que a teoria se difere da prática, refletir como elas existem e acontecem aponta para afirmativa de que “não há, portanto, no conhecimento uma adequação ao objeto, uma relação de assimilação, mas ao contrário, uma relação de distância e dominação, [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 22). Assim, teoria e prática é o resultado de compreensão, de descoberta do que seja capaz de aproximar nas suas diferenças e significar. Se ambas são conhecimentos

e instituem sentidos [não fixos], então “é um efeito ou um acontecimento que pode ser colocado sob o signo do conhecer.” (FOUCAULT, 2002, p. 24). Dessa maneira, as faculdades de verdade construídas pela escola assim como pelas universidades não é algo já disposto. Do contrário, exige uma negociação, uma criação de sentidos, de tradução de normativas, documentos curriculares, estes que mobilizam as tensões do campo do indecível, e por isso, quem sabe, não haja lugar na escola, ainda que se projete uma base comum, um desenho de currículo e formação, um programa de iniciação à docência, sem que se opere dentro e fora do seu espaço, e em outros lugares, como de a página do *Facebook* e o grupo do *WhatsApp*.

Contudo, pensamos que este espaço são muitos espaços, que não é nosso, nem do outro, e de ninguém, pois, ele não pode ser limitado ainda que haja limite. Ele não tem tempo ainda que haja um tempo, por aquilo que não pode ser totalmente acessível, mas que para ser construído, só acontece pelo controle e vigilância (FOUCAULT, 2002). O virtual do *Facebook* e do *WhatsApp*, criados para discussão, conversas sobre as atividades é o espaço do não limite que borra tanto os saberes da escola como da universidade. Não constitui em si um espaço de verdade, talvez de recomendações sobre como fazer, como pensar a prática, como pensar o imprevisível da escola no mesmo tempo que marca também uma verdade. Considerando que esse espaço virtual elimina, exclui, inclui, traz para o espaço uma tentativa de fazer educação, de acontecimentos de algo em que as narrativas contadas se repetem em outros lugares, “coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza (FOUCAULT, 1996, p. 22)”, mas nunca tidas de uma única forma.

Há um regulamento que também marca esse espaço de postagem sobre a produção, que pontua o desenvolvimento da prática, as angústias, o lúdico, o performático. Ele exige pensar fora de um caráter ‘tradicional de ensino’. Esse regulamento, voltando ao campo da verdade, desloca a ideia de serviço de como interrogar a educação, pois a consequência disso gera uma distribuição de outros saberes, que não está nem na escola e nem na universidade, mas no mundo e como espacialidade (VEIGA-NETO, 2002). Cada vez mais se muda de lugar, sendo possível estar em muitos lugares estando no não lugar. E é isso que representa os grupos criados para discussão de como fazer ou como se faz atividades do PIBID. Um lugar desviante de verdades produzidas nos espaços da escola, nos espaços da universidade, nos espaços da própria formação à docência pelo PIBID, em que parece as vezes até antecipar o que está por vir. Essa antecipação dá-se pelo caráter determinista de uma possibilidade de alcance do fazer.

Nada se hegemoniza na espacialidade, nem o plano de aula compartilhado como texto, nem os resultados registrados em fotografia produzidas em feiras culturais da escola, do município, nem nos minicursos e oficinas. Há limites na espacialidade que impede, borra a fronteira dessa tentativa de hegemonização, e ela está em todo lugar, ameaçando qualquer poder constituinte de verdade. Para Foucault (2002), há sempre um instrumento de limitação para construção da verdade e do verdadeiro. Ou como respalda Veiga-Neto (2002), a geometria do espaço é outra, é sempre outra, e que não importa como é dada a construção, “o que importa é que organizamos um campo epistemológico – ao qual denominamos geometria – que funciona como uma “matriz de fundo” dos sentidos atribuídos às nossas práticas espaciais.” (VEIGA-NETO, 2002, 176-177), onde a verdade está logo ali, aqui, lá, agora, em lugar nenhum, nunca em um total absoluta, e sim, deslocada, desviante.

Ocorre assim um atravessamento de lugares físicos e virtuais que partilham de um mesmo sentimento de busca que é a formação dos sujeitos. Nisto, aglutina ideia de espaços verdadeiros mesmo eles sendo diferentes para todos. Para escola, para a universidade, para a formação do PIBID, para o virtual do *Facebook* e *WhatsApp*. Para qualquer campo de saber que diz constituir uma verdade. Assim, é neste aspecto que pontuamos que a docência a partir da formação está sempre em movimento, não possuindo um centro, um lugar de norma e regulação dos saberes. Esses saberes estão aí para todos e resta-nos nunca sair dos desvios.

### 3. DA REGULAÇÃO AOS DESVIOS

Em tempos de acessos e relacionamentos virtuais, a formação de professores têm aderido a plataformas, a exemplo da então Plataforma Paulo Freire a qual o programa PIBID esteve vinculado desde o seu nascimento, e hoje, a Plataforma CAPES. Para além das plataformas oficiais, o acesso a redes de compartilhamento online, através das mídias sociais tem sido constante no PIBID. Criadas para facilitar a



interação social entre as pessoas, as mídias sociais são plataformas digitais facilitadoras de relações entre as pessoas, nas quais se encontram o *facebook* como rede social e o *whatsApp* como aplicativo de mensagem. Aqui em específico, valemo-nos do já mencionado grupo fechado no aplicativo de mensagem *WhatsApp*, e da rede social *Facebook*, para acessar as postagens dos envolvidos no programa que aqui aparecem com nomes fictícios. Por meio dessas mídias sociais é possível aos pibidianos acessar e/ou lançar, de qualquer lugar, postagens sobre as atividades, produção acadêmica e de sala de aula da educação básica, sem limites quanto à horário de orientações e produções de atividades. Ao tempo que postagens de fotos são acessadas, comentários podem ser feitos, textos para estudo compartilhados. Registros que conciliam a negociação da produção de atividades das salas de aula das escolas parceiras com as tarefas do curso de graduação [produção acadêmica]. Esse acontecer de muitos espaços, tempo comum e divergente, nos permite anteceder a afirmativa de que as mídias sociais vêm se inscrevendo como espaço-tempo de produção discursiva.

As postagens nos parecem um presente instantâneo ou um espectro do presente acessado para chegar a um processo de subjetivação de uma escritura sempre deslocada. Todavia, as estruturas abertas da acessibilidade e das páginas virtuais, as idas e as voltas descontínuas pelas mídias sociais, permitem o vai e vem do real ao virtual, do virtual ao real, desse presente instantâneo inexistente; produz a pausa, o intervalo, o estancamento provisório. Assim, entendemos que a docência vai sendo produzida sob rasura, na cisão, no entre-lugar (BHABHA, 2013) de fronteira ou no espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006) do eu enunciado e do eu da enunciação – desde sempre não-consciente, não percebido, não-presente.

Há três anos acompanhamos o PIBID através da rede digital atentando não apenas para o movimento escola-universidade, como também para o terceiro espaço (BHABHA, 2013) de produção curricular, para as significações curriculares que estão fora do enquadramento disciplinar do qual nos fala Veiga-Neto (2002). Daí porque, nesta discussão, a noção iniciação à docência não está situada somente a um espaço físico de escolas nas quais se desenvolvem o programa, e tampouco a universidade (CAP/UERN) onde se encontram matriculados os alunos pibidianos. Ela amplia-se pelo espaço virtual. Pensar nessas produções – postagens de textos, de apresentação de trabalhos em fotos e vídeos, de materiais pedagógicos, reuniões, aulas, encontros de formação, conversas fora de tempo e de lugares demarcados e também desterritorializados – como currículo é considerar currículo como coisa alguma que envolve momentos de enunciação e múltiplas relações de forças, o que nos faz remetermos a interpelação de Macedo (2006. p. 293): “que tipo de decisões o espaço-tempo do currículo está a nos solicitar?”.

Se entendermos que o currículo se faz na instabilidade, nas incertezas, “o que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são agregados ao redor de uma nova gama de premissas e temas” (HALL, p. 143, [grifo do autor]). É nesse sentido que as conversas *online* são disparadores dos processos de diferenciação acionados no trânsito entre o que está estabelecido em uma matriz curricular do Curso de Letras CAP/UERN e o que a experiência produz como professor em outros espaços de formação – escolas, espaços virtuais, etc. –, ainda que mantenha conexão com a matriz curricular do curso de licenciatura.

Entretanto, lançadas as postagens no *Facebook* e no *WhatsApp* os deslocamentos dos sentidos de verdade não deixam de ser operados por regulação que a todo tempo requer dos bolsistas a produção de artigos, resumos expandidos, participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Tais sentidos vão sendo inscritos também pela cobrança do registro *online*, com mais ênfase na página do *Facebook*. A lógica tem sido produzir uma maior familiaridade e experiência com a produção acadêmico-científica, por vezes, sempre cobrada dos bolsistas. É sob essa lógica que a professora coordenadora do subprojeto PIBID Letras CAP-UERN faz menção, através do grupo de *WhatsApp*, à participação dos alunos bolsistas no III Salão de Iniciação à Docência do PIBID/UERN. Citando a apresentação de trabalhos ela diz:

Gente, a proposta para o III Salão do PIBID ficou nos dias 24 e 25 de outubro. Dia 24 - Conferência de Abertura (noite). Dia 25 - Credenciamento, Oficinas e Apresentação de trabalhos, Salão de Experiências e a parte cultural nos intervalos (o dia todo).

Os desdobramentos dessa postagem apresentam uma maquinaria pela qual o currículo vai inscrevendo a formação como processo de regulação e negociação. Se consideramos a resposta da pibidiana Lia, a negociação é visível na conversa. Responde a pibidiana: “nas datas de nossas defesas proofff”; seguida de um comentário da coordenadora do programa: “Vamos conversar melhor na terça-feira. Certo? Vou explicar detalhadamente”. E ao visualizar o comentário: “Certo 😞😞😞”, da pibidiana, a coordenadora acrescenta: “Lia, vou conversar no Departamento de Letras sobre esta data. Daremos um jeito para tudo fluir em paz, rsrs”.

Há nessa negociação um processo institucionalizado que o próprio edital/PIBID regula ao enfatizar que as atividades do programa, não podem comprometer as atividades do curso de Letras. Implica numa decisão que envolve o institucional ao citar o departamento como espaço de deliberação. Afinal, negociar dentro de uma lógica de discurso verdadeiro não diz respeito apenas a enunciar verdades, é preciso sobretudo obedecer a uma política discursiva que preencha um complexo jogo de regras, definições, instrumentos que operam para um plano determinado de objetos passíveis de serem conhecidos (FOUCAULT, 1996). Além da abertura para uma negociação regulada, a conversa se desdobra quando a coordenadora do PIBID elenca atribuições da academia e do programa, com o que aqui chamamos à moda de Larrosa (2013), de recomendações úteis, saberes disciplinados:

a) Gente, depois da conversa com pibid institucional, rs ... Ficamos assim: as oficinas podem ser adaptadas para o Salão de Experiência (10h-11h30 da manhã); b) Então, o salão configura-se como uma apresentação das sequências didáticas criadas, materiais pedagógicos criados e já produzidos nas escolas com os alunos. É possível fazer esta adaptação?; c) Aos(as) Coordenadores: Estamos prorrogando o prazo para envio de projetos para participação no III Salão de Materiais do PIBID até quarta feira dia 04 de outubro meio dia; d) Lembrando que os subprojetos podem participar com oficinas, exposições, minicursos, apresentação de trabalhos, etc.

Mobilizar atividades deslocando-as por outros espaços (salão de experiências, salão de materiais, escolas) e movimentos (apresentação de materiais pedagógicos, sequências didáticas, oficinas, exposições, minicursos, apresentação de trabalhos), que se ligam e escapam à sala de aula, inscreve tal enunciação como um desvio que traça e cede lugar a uma política de policiamento que joga para uma gramática pedagógica do inteligível enunciada como *PIBID institucional* – depois da conversa com PIBID institucional. Tal gramática intenta jogar o desvio para um ponto de origem fundante: a institucionalização, cujo enquadramento reinscreve corriqueiramente a pergunta: “como deverão ser planejados, organizados e implementados os currículos de modo que a escola possa dar melhores respostas às mudanças do mundo contemporâneo?” (VEIGA-NETO, 2002, p. 166).

As recomendações úteis parecem revalidar a segurança dos saberes disciplinados: saberes do currículo, dos docentes, da escola, da pedagogia, os quais demarcam uma organização curricular em ações de formação que envolvem, coordenadora de área do subprojeto PIBID-UERN (prof. do curso de Letras), pibidianos (alunos de Letras) e professores coordenadores das escolas. Evoca uma espécie de materialidade que parece orientar de forma segura os processos de ensino e aprendizagem e aciona aquilo que Foucault (2002) tem entendido como histórias da verdade que tanto diz respeito a uma lógica interna de regulação dentro da história da ciência, quanto a uma lógica externa que mobiliza vários outros lugares, onde a depender das regras do jogo, as verdades se formam.

O deslocamento universidade-escola, ao tempo que impõe uma ordem da objetivação e sistematização do saber pedagógico – *sequências didáticas criadas, materiais pedagógicos criados e já produzidos nas escolas com os alunos* – como objeto de ensino legitimado e validado nos currículos de licenciatura e nos currículos escolares da educação básica; aciona a estabilidade do fazer e fazer-se docente pelo que Biesta (2012, p. 818) aponta como “aspectos desejáveis quanto indesejáveis” da socialização, posto que a função da educação tem consistido em qualificar por meio de escolas e outras instituições educacionais, crianças, jovens e adultos que mobilize “conhecimentos, habilidades e entendimento e também quase sempre disposições e formas de julgamento que lhes permitam fazer



infanto-juvenil para troca dos cadernos reflexivos com os colegas. Obrigada. Cheiro, PS: ainda não temos uma sala, até então o encontro será entre as árvores, rsrs. 😊😊”.

A conversa é sublinhada pela referência aos saberes que inclui o conhecimento epistemológico, o didático, pedagógico, o filosófico, por vezes, exaustivamente categorizados no desenho de saberes docentes que vão do disciplinar ao experiencial – “leitura do capítulo..., resenha de mais um texto... troca de cadernos reflexivos ...” –, e que intenta preencher um complexo jogo de regras, definições, instrumentos e se ater a um plano determinado de objetos passíveis de serem conhecidos. A conversa diz de como a própria vontade se dá a partir de relações de poder que atravessa a escola e a universidade e cria uma geometria do saber fazer algo na escola para turmas e sujeitos posicionados hierarquicamente nos seus espaços escolares. Reitera que [...] um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não status científico” (FOUCAULT, 2008, p. 204). Com efeito, o modo de dizer o que funciona como verdadeiro ou o que adquire status científico no processo de formação tem aparecido na citação que a coordenadora faz de textos e autores de campos disciplinares, sublinhando, pois, que “um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [afinal], um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 204).

O saber fazer algo através de recomendações úteis implica também pensar o currículo como “um artefato que foi engendrado tanto “a serviço” da ordem e da representação quanto “a serviço” das novas lógicas espaciais e temporais [da modernidade]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 170). Reitera a legitimidade dos saberes, não só no sentido epistemológico, mas no sentido contextual e profissional; fala do que Veiga-Neto (2002) chama de fabricação do sujeito moderno que aponta para a capacidade de criar lugares no espaço e de mudar de lugar sem deixar de estabelecer as fronteiras. Pensamos ser a fronteira entre o legítimo e o ilegítimo, o válido e o inválido com o propósito de estabelecer verdades, que à moda de Foucault (1996), são produzidas segundo os dispositivos disciplinares, visto que a disciplina “[...] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos.” (FOUCAULT, 1996, p.30). Dito isto, recolocamos aqui a pergunta que fizemos no início desta discussão: Como regimes de verdades são instituídos na formação à docência pelo PIBID?

Voltando a compreensão de Veiga-Neto (2002), se o currículo ressignifica o espaço, e se o tempo é por ele ressignificado mediante um sistema de pensamento que conecta mudanças nos mais diversos planos da vida social, econômica, religiosa, etc. pensamos que ele (o currículo) não tem deixado também de operar pela ideia de estabelecer um limite como verdade – que para nós não passa de um horizonte, portanto, imaginado –, e de que pode mudar o mundo. Lopes e Borges (2015), pensam que a bandeira de “mudar o mundo “talvez [seja] o único projeto capaz de unificar as agendas sociais do que se vulgarizou reconhecer como esquerda” (LOPES; BORGES, 2015, p. 501), pois ainda que tenha sido questionada a crença de que a mudança estrutural viesse do econômico, um ato de poder construído; não se apagou a ideia de um projeto unificado de crítica ao capitalismo e de busca pela justiça social, ainda que para isso a aposta seja no sujeito emancipado capaz de efetuar tal crítica. É bem verdade, conforme alegam Paraskeva e Sússekind (2018) que mesmo o projeto emancipatório tendo falhado em impor uma sociedade mais justa assentada numa práxis emancipatória, “o que importa é perceber que o argumento por uma sociedade com base num projeto regulador-emancipador continua mais pertinente do que nunca” (PARASKEVA; SÜSSEKIND, 2018, p. 77).

Nesse sentido, não é sem razão que a coordenadora ao divulgar a pauta dos encontros coloca entre várias atividades a seguinte tarefa: “Produzir um vídeo sobre as ações do PIBID – Qual a importância do PIBID na tua vida, o que mudou? (Apresentar I SELEPA)”. A coordenadora faz a pergunta e segue chamando à ordem do dia os compromissos da formação nos seus diferentes usos de lugares, espaços e tempo: a) eventos para participarmos: b) Feira da Cultura de Patu; c) Apresentação de trabalho (Estande com as ações do PIBID); 25 a 27 de set – I SELEPA – Semana de Letras de Patu: Linguagens, Literatura e Diversidade; 23 a 29 de out – III Salão do PIBID – Campus Mossoró (Participaremos com banner e/ou comunicação).






O elenco de eventos marca uma dimensão Interepistêmica que aponta para como os discursos acadêmico e pedagógico, intentam se fundamentar através da formulação de um discurso verdadeiro – buscado na ciência – a ser mostrado, disseminado e revalidado como fruto de nossa vontade histórica da verdade (FOUCAULT, 2002) para mudar o mundo. Trata-se de colocar em funcionamento as práticas educativas, a moral, a literatura, a palavra da lei como discursos de verdade, cujo fundamento inscreve a razão para produção de um vídeo sobre mudança, o que não passa apenas pela ideia de mudar o mundo, mas antes, pela mudança de vida. Diz-nos sobre sistemas de poder que produzem e sustentam a verdade como um regime que está intimamente relacionada com as relações de conhecimento e poder.

Julgamos que esses deslocamentos para diferentes lugares, tempos e públicos não deixa de indagar acerca do que comumente tem se chamado de sujeito do conhecimento, por muitos ainda perseguido como sujeito consciente e emancipado, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e pelo qual a verdade aparece, principalmente quando envolve o sujeito posicionado como docente e do qual se exige uma postura epistêmica de um regime de verdade que exige normativas quanto ao ensinar e aprender. Essa lógica supõe um conhecimento prévio que pode formar e emancipar o sujeito e para o qual se delinea um perfil que aponte para a mudança. Há aí a aparência de que “o discurso verdadeiro” liberta o sujeito do poder, do desejo e da violência. Todavia, acreditamos que o próprio discurso do verdadeiro não se sustenta pois não se reconhece a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Vale dizer que se até aqui a formação via PIBID tem borrado a universidade e a escola como lugares de verdade – a) *Salão de Experiência* b) materiais criados e já produzidos nas escolas com os alunos. É possível fazer esta *adaptação*?; c) *Centro de Assistência Psicossocial (CAPs)*; d) *34ª Feira da Cultura*” do município; e) *SELEPA* (Semana de Letras de Patu: Linguagens, Literatura e Diversidade); e) *Campus Mossoró*; –, os sentidos de verdade são deslocados e borram a lógica de um lugar fixo de onde possa se “originar” a verdade. Do mesmo modo desloca a dimensão abstrata – oficinas, minicursos, exposições, vídeo, mural, etc. Tal formação ao mesmo tempo que borra também é borrada ao entrar na rede digital, visto o seu caráter inventivo do conhecimento em contraposição ao caráter do conhecimento como origem, validado por uma instituição de ensino. Assim, pensamos ser oportuno relançar a segunda pergunta do início deste texto: Quando os saberes posto da/na formação não estão descritos por uma matriz curricular é possível ainda assim dizer que há saberes?

Nas postagens do grupo de *whatsApp* os pibidianos se referindo as atividades desenvolvidas, seguidas de respostas da coordenadora institucional frisa a página da rede social facebook como espaço de registro de saberes:

a) Bom dia, pibidianos. Por favor, até amanhã, me enviem as propostas para o III salão do Pibid. *Veja a postagem no grupo do facebook (coord)*; b) Saindo da sala para a realização de uma aula mais lúdica. Produção oral de história com ajuda de objetos. Aprendendo a estruturar um texto com início, meio e fim (Pibidiano Arthur). Que lindo, gente! O encontro com o lúdico movimentou nossa alma. Por favor, *façam uma linda postagem no face*. Obrigada (coord); c) Hoje a aula ministrada pelo pibidiano Romeu nos congratulou com uma belíssima abordagem sobre o Romance de 30, tendo a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos como discussão sobre Literatura e denúncia social. (pibidiana Fiona).  muito amor por esta estética literária! Por favor, *postem no nosso face* (coord); d) Dando continuidade do gênero reportagem  (pibidiana Fiona); e) Hoje pela manhã trabalhamos o texto dissertativo-argumentativo para orientar e preparar os alunos do 3º ano para ENEM (Fiona); f) Boa tarde. Gente, por favor, *postem tbm as atividades na nossa página do facebook, pois é o registro oficial do nosso PIBID!* OBRIGADA! (coord); g). Boa tarde, pibidianos e professores supervisores. Por favor, *olhem as postagens na nossa página do facebook*. Obrigada!  (coord); h) Aula de hoje. Construindo uma propaganda, com imagem e texto convincente ao consumidor. Depois de produzir eles apresentaram os produtos (pibidiano Renato). Que coisa maravilhosa, gente!!!! Produção é um momento muito lúdico, aprendemos sempre. Fico

feliz com o trabalho. E, por favor, *postem no facebook*, pois, a partir da postagem de vcs escrevo na *plataforma do Pibid*. Obrigada sempre. :) (ccord); i) Jessé é um quase sorriso tímido, hehhe. Gente, *publica no grupo tbm, por favor*. Coloque mais ou menos o objetivo da atividade, pois *vou descrever na plataforma do Pibid* 🤔😄 obrigada sempre (coord); j) Gente, *posta tudo no grupo do facebook tbm...* Com legenda, por favor. Se possível, escreve mais ou menos como foi o desempenho da atividade (coord).

O espaço virtual inscreve a formação como uma mancha do normativo, pois todo o tempo as enunciações da coordenadora registram pelo *Facebook* o sentido do normativo ao orientar que os registros das atividades sejam feitos nessa rede para que de lá possam ser deslocados *para plataforma PIBID*. Tais espaços são considerados como um ambiente oficial, pois tudo que é posto ali é tido como uma oficialização da atividade exercida, é tomada como base para a comprovação curricular institucionalizada, uma espécie de monitoramento que valida os saberes institucionalizados e o conhecimento como origem. Além disso, o movimento, é, pois, condensado pela oficialidade criada pelo *Facebook* e pela *plataforma PIBID*, completando, assim, um movimento circular de retorno à norma, ainda que existam os escapes dessa norma no seu percurso. Até porque a oficialidade e registro de atividades em espaços institucionais não pode compendiar o currículo, haja vista os próprios deferimentos da rede digital de compartilhamento. Esse movimento circular desloca registros de propostas do III salão do PIBID, registros de aulas da escola e fora dela para o aplicativo de conversação e do aplicativo para a rede social, desta para a plataforma PIBID.

Embora as postagens sejam sobre o que acontece em um lugar fixo e institucionalizado, a rede digital produz modos de dizer e fazer currículo, pois diz também sobre experiências na sala de aula, cujas postagens sobre tal não se prende a horário de compartilhamento, orientações e mediações. O compartilhamento significa o currículo no espaçamento, inscrito por postagens, relacionadas ao que acontece na e fora das escolas parceira. Negocia a sua formação como docente entre um currículo de matriz institucionalizada pela universidade e pelas escolas e um currículo não institucionalizado, uma vez que as conversas no aplicativo nos dizem também sobre uma formação negociada, o que borra o lugar comum da formação:

a) pessoal que ficou na contação de história do pequeno príncipe na festa da feira da cultura::::: tem como a gente se reunir hoje a noite? 😊 (pibidiana Mia); b) Estarei em prova. Hj a noite não posso. Tenho prova hj, pode ser amanhã não? (Pibidiano Renato); c) vamos tentar marcar algum dia pra ver isso, então tá bem perto e precisamos ver isso (Mia); d) A noite? (pibidiana Zara). Sim, Zara. Veja, pela manhã aula, tarde estágio... sobrou a noite e a madrugada. rsrs Madrugada???? heimmm??? e) Boa noite, por favor, pibidianos confirmem a presença para o dia 20, quarta-feira, às 14. ... Passarei a folha de frequência. Obrigada (coord); f) Tenho estágio às 3 (pibidiano Arthur); g) Eu também estou no estágio esse horário (Pibidiana Felipa); h) Gente, quem tem estágio? O horário de início e término? Gente, pela manhã? Quem são os professores da graduação na quarta manhã? Alguma prova, seminário? (Coord); i) Eu tenho seminário de Diacronia (Prof. L...) na quarta de manhã (Mia); j) Mais alguém do grupo é pibidiano? (Coord); l) São três grupos, [...]. Eu não sei quem são os primeiros. Mas do meu grupo, só eu. (Mia); f) Gente, resolvido! UFA! Nosso encontro será dia 20, às 09:30, auditório do CAP/UERN. Pessoal do seminário, L...[prof da graduação] disse que vcs serão liberados a partir das apresentações realizadas. Ela disse que dará tudo certo. Rsrs. Pessoal da prof A...[prof da graduação] será liberado. Obrigada! Durmam bem. (coord);

Para além disso, os dizeres e fazeres ressoam um quê do desejo, da angústia, do (im)ponderável, a saber:

a) Planejamento para o salão PiBiD a todo vapor. (pibidiana Lua). \O/ ebaaaaaaa (coord); b) foi muito bom hj. poucos alunos, mas foi bacana. Fico angustiada por não ver todos presentes, acredito no bom desenvolvimento que eles possuem. São inteligentes e precisam entender isso. 😊 (pibidiano Renato); c) Renato, acreditar em si mesmo!, a angústia tbm faz parte do aprendizado! Acredito que o tentar é um começo todos os dias. Obrigada pelo compromisso. :) (coord.); d) Uau! Teoria da Literatura sempre muito atraente. Gostaram de ministrar? Please, posta no face (ccord); e) hoje foi bem bacana a interação deles, o meu medo maior era não rolar isso, mas deu certo 🙏 (pibidiana Mia);

f) elencamos como pauta criar um blog/página facebook? (Google sala de aula) das ações do PIBID (postar: planejamento com os professores, atividades em sala, palestras, eventos, estudos) (coord).

A produção curricular acontece o tempo todo e em qualquer lugar, na universidade (seminários, provas, encontros, etc.), nas escolas (estágios), na feira da cultura (contação) em casa ou outros lugares de onde se acessa, o que pode ser até mesmo na rua. Esse deslocamento também pode se dá durante as sobras de horas, como madrugadas, horários de almoço, dentre outros. Acontece pelas negociações de liberação de aula da matriz curricular obrigatória, negociações da coordenadora do PIBID com as professoras da graduação. Negociações implicadas no compromisso com o estágio, dentre outros movimentos formativos, os quais pela restrição do espaço que temos para este texto não há como enumerá-los aqui. Assim, ao tempo que esse jogo chama o institucionalizado: os estágios, os seminários, as provas, o planejamento, os eventos, etc.; evoca o imponderável das enunciações de carinho, angústias, descontração, risos, medos, trocas de experiências etc. É no movimento de tarefas pré-estabelecidas, mas deferidas por tarefas outras, na passagem de um espaço a outro, no incapturável da *différence* (DERRIDA, 1991) que se faz possível pontuar, conforme Foucault (2002) na esteira de Nietzsche, que o conhecimento é produto do confronto de diversos instintos: a centelha produzida entre o choque de duas espadas, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas, o conhecimento foi inventado e, portanto, não tem origem e só pode ser uma violação das coisas a conhecer.

Assim, podemos pensar o conhecimento como ausência (MACEDO, 2017), como resultado de algo estranho a ele mesmo, fruto de relações de poder e violência (FOUCAULT, 2002) quer seja pelas recomendações úteis (LARROSA, 2007), pelo compromisso com a matriz curricular do curso de licenciatura, das escolas, quer seja pelos deslocamentos da formação por espaços outros, inclusive o da rede digital. Com efeito, é importante pensar que “atrás do conhecimento há uma vontade, sem dúvida obscura, não de trazer o objeto para si, de si assemelhar a ele, mas ao contrário, uma vontade obscura de afastar-se dele e de destruí-lo [...]” (FOUCAULT, 2002, p. 21). Dito isto, pensamos que se faz produtivo interrogar o lugar ou lugares da formação como produtores de conhecimentos, saberes e verdades objetivas e universais em si mesmas e, portanto, a ideia de adquirir um conhecimento válido que capacite ou habilite o aluno para ser alguém ou para mudar o mundo, para fazer justiça social por meio da prescrição de uma formação de qualidade.

Talvez possamos falar, considerando tais postagens, de um entre-lugar (BHABHA, 2013) que borra a formação, faz uma nódoa no que é tido como válido, um traço que só aparece no movimento, pois pela própria justaposição dos deslocamentos, desterritorializa o lugar de inscrição da verdade, criando outros regimes de verdades, a exemplo do registro na rede social facebook e na plataforma PIBID. Tal desterritorialização só é possível como sistema de significação, operado pelo movimento das diferenças, o que não se limita a uma matriz curricular estabelecida quer seja pela escola, quer seja pela universidade. Ela é rompida, escapa a um lugar definido, a um tempo pré-estabelecido, ainda que esteja lá como espectro.

A textualização trazida nas postagens compreende o inacabamento do currículo, a negociação dos sentidos. Daí qualquer definição *a priori* do que deva ser o docente e/ou à docência é uma tentativa de jogar o currículo para vala do igual, do que tem que ser, de interditar as diferenças, ignorando que os sentidos de formação e docência diz de uma conversa com desconhecidos, de uma conversa que de acordo com Skliar (2014, p. 149), “significa não conhecer o mundo de antemão, não conhece-lo jamais, sentir-se parte de uma peça irremediavelmente decomposta [...]. A formação é isso, uma espécie de conhecimento sem um campo único de saberes e de verdades. No entanto, até dar-mo-nos conta de que ela é como um jogo nunca composto, e de mudanças recorrentes de regras, a aposta é sempre produzir outros sentidos naquilo que está construído, posto sobre aquilo que é regras, mas não é.

#### **4. NO MAIS... O INACABAMENTO DAS IDAS E VOLTAS**

Se por um lado a universidade produz normas de regimes de verdade arrastada por uma herança, tradição de fazer e pensar a educação, a escola herdeira de parte dessa tradição borra os sentidos desses

regimes, pois a verdade nela injetada “está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida da sua aparição” (FOUCAULT, 1996, p. 07). Contudo essa verdade é provisória, mesmo sendo ela controlada, organizada, e espaço regular de produção de sentidos, pois o que entra também como questão é a ordem do desejo, que em si não é oculto. Então esse regime de verdade passa a ser uma ficção ou paisagens imaginadas, considerando que não existe um falso e nem um verdadeiro. Em Foucault (1996, p. 15) “o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício do poder” ainda que haja em nós um desejo de saber uma verdade. Porque é desse desejo que ‘saberes’ e ‘conhecimentos’ são distribuídos em espaços da formação. Talvez “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 18), e por isso, um conjunto de regras prescritivas.

É desse desejo de verdade que a formação por meio do PIBID, no discurso da repetição de contribuição para a iniciação à docência produz a ideia de currículo formativo. Essa política elenca elementos para que a formação seja efetiva, como exemplo: um sujeito reflexivo sobre sua prática, autonomia em sala de aula, domínio de conteúdo, entre outros. Todos fundados em bases teórica-epistemológica que se tornam requisitos centrais para o ensinar e o aprender. Uma distribuição de saberes que estabelece e matiza valores que está para além da ordem da formação. E se está para além, a formação então passa a ser um ‘artefato’ que na medida que produz, é também produzida por uma rede de saberes. Aqui, a pergunta feita por Biesta (2013, p. 101), “quão difícil deve ser a educação?”, possivelmente seja algo válido para pensar o quanto seja difícil o monitoramento dessas redes instruídas de discursos de verdades desviantes. Esse desvio ao contrário do que possa parecer, dentro do programa PIBID, aparece como apropriado, próprio da educação e da formação, pois qual seja a forma que ela se dar, deve “começar pela própria dificuldade de educação” (BIESTA, 2013, p. 103).

Entretanto, a condição de dificuldade de formação da educação pela universidade deve ser lida com cautela. Primeiro porque não se trata de dizer que ela não forma; Segundo, não se pode dizer que ela seja impossível; E terceiro, pensar sobre a dificuldade já é uma forma de fazer educação e formar para a dificuldade, tornando assim algo possível. Ainda que haja enquadramentos por parte dos campos disciplinares e dos saberes, se considerarmos que cada formação se dá de maneira diferente, que os sujeitos carregam aspectos de realidade diferentes, isto tornar-se-á capaz de articular um não limite naquilo que parece comum e de apropriação de verdade. É o que Veiga-Neto (2002, p. 168) coloca que, tanto o currículo e o exterior da formação, “não devem ser entendidas de forma reduzida, isto é, não devem ser entendidas como resultado de inteligentes operações mentais levadas a cabo por educadores e pedagogos preocupados em organizar, da melhor maneira, a educação escolarizada.”

Pontuamos então, que a formação é algo muito mais amplo do que aquilo que é estabelecido, do que se carrega de uma tradição. Com isso reiteramos que a educação foi e é produzida sob uma forma de pensamento sistêmico de saberes, que no movimento de tempo da pós-modernidade, acompanha mudanças, ainda que não haja aprimoramento total [fato impossível] delas, quais sejam, a cultura, a economia, o político, a tecnologia, etc. Em razão disto, todas as mudanças atravessam o lugar-tempo-de-espaço, a fronteira (BHABHA, 2013) de que se tem algo, e a todo momento, acontecendo e sendo produzido. Dito isto, temos acreditado que a as redes digitais através das mídias sociais acabam inscrevendo um caráter pedagógico de ensinar, orientar, aprender, visto que não deixa de produzir fluxos de sentidos de currículo em deslocamento.

Na rede de compartilhamentos *online* ou no dentro/fora da escola e da universidade, o currículo vai sendo produzido na medida que também envolve uma complexa rede de conversações, afetos e afecções que potencializa inventividade de um currículo não burocratizado e normatizado. Com efeito, preferimos pensar aqui resultados como efeitos dos deslocamentos que a rede digital opera na produção de currículo, a saber, as conversações como negociações quanto à conteúdo, forma, tempo, espaço, seleções, exclusões, traduções do vivido, produções que superam tradições na relação educativa de um currículo por compartilhamento.

Arriscamos dizer que currículo se move na oscilação do que Derrida (1995; 1991) tem entendido como o nem/nem da exclusão e o isto e aquilo da participação de um jogo que recebe e subtrai as marcas



impressas do indecível do movimento. Trata-se de uma produção curricular manchada por formações que inscrevem o oficial, o normativo, ao tempo que rasura o lugar da formação ao se pronunciar por aquilo que Skliar (2014) chama de uma linguagem marcada pela intensidade dos instantes, “como se se tratasse de uma linguagem limpa, fruto de um olhar limpo numa duração sem fundo, que impede a passagem de todo julgamento [...] sem impor condições (SKLIAR, 2014, p. 50). Diz do que não tem lugar, de um espaço-tempo de resistência à determinação do que seja à docência, posto que desloca sentidos de verdade como fechamento.

É por isso que julgamos no dizer de Skliar (2014, p. 36) que a “exposição inédita frente aos olhos dos outros, da relação íntima e transbordante com a contingência, da fragilidade, do poder do imprevisível”, exprime o desvio de regime de verdade, ao modo de que “é preciso então não apenas um princípio de resistência, mas uma força de resistência – e de dissidência” (DERRIDA, 2003, p. 22), como aquilo que, imprevisivelmente, pode a todo tempo mudar o mundo, inclusive naquilo que perturba a formação e institui regras como saberes de fazeres e deveres. É nesse sentido que as redes, os fluxos de redes, nos permite falar que a terra não é plana, e que mudar o mundo, a forma de produzir qualquer verdade só acontece porque ela gira, e desvia certezas universais – de sujeitos, de formações, de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. *Dimensões Culturais da Globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Editorial Teorema LTDA, 2004, (Trad. Telma Costa).
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Trad. Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BHABHA, Homi K. *O Local da cultura*. Horizonte: Ed. da UFMG, 2013.
- DERRIDA, Jacques. *Khôra: ensaio sobre o nome*. Trad. Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Papyrus, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *A Universidade sem condição*. São Paulo. Estação Liberdade, 2003.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. São Paulo: Papyrus, 1991.
- ELAM, Daine. *Feminism and desconstrucion*. Publisher: Routledge; 1ª edition, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Organização Liv Sovik. Tradução Adelaide Resende et al. Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, p. 117-147, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago., p. 285-372, 2006.

PARASKEVA, João M; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Contra a cegueira epistemológica nos rumos da teoria curricular itinerante. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, 2018.

SILVA, Luciene Fernanda da. *Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Instituto de Física. Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo. 2015.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia profana: dança, piruetas e mascaradas*. Trad, Alfredo Veiga-Neto. 5 ed, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, p. 163-186, 2002.

Recebido em: 29 de fevereiro de 2020

Aceito em: 16 de abril de 2020

Publicado em: 25 de abril de 2020