

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rita Cristine Basso Soares Severo

**As gurias *normais* do Curso Normal do
Instituto de Educação de Porto Alegre**

Porto Alegre
2008

Rita Cristine Basso Soares Severo

**As gurias *normais* do Curso Normal do
Instituto de Educação de Porto Alegre**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin

Porto Alegre
2008

Rita Cristine Basso Soares Severo

**As gurias *normais* do Curso Normal do
Instituto de Educação de Porto Alegre**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 8 set. 2008.

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin – Orientadora

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – (FACED/UFRGS)

Profa. Dra. Leila Mury Bergmann

Profa. Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

DEDICATÓRIA

Para a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Elisabete Garbin, que me iniciou e conduziu na pesquisa acadêmica. 'Bethe', espero que meu estudo possa contribuir, de forma modesta, para pensar as identidades juvenis em territórios culturais contemporâneos.

AGRADECIMENTOS

Antes de escrever os agradecimentos propriamente ditos, quero falar das sensações de escrever uma dissertação. Há pessoas que consideram que o ato de escrita é um ato solitário. Talvez, o ato de estar na frente do computador, seja por vezes solitário, mas, levando em consideração todo o processo que se constrói para desabrochar na escrita final, esse ato, para mim, em nada foi solitário. Nesta dissertação, em cada linha, em cada palavra está a presença de todas as pessoas que pretendo agradecer, ela foi sonhada, pensada, repensada, discutida por pessoas que, cada uma, à sua maneira, deixou um pedacinho seu neste trabalho.

Início agradecendo à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino público, gratuito e de qualidade, que tive a oportunidade de vivenciar dentro desta instituição.

Agradeço à minha orientadora, que carinhosamente chamamos de 'Bete', pessoa que, através de sua trajetória de vida, nos ensina a lutar com unhas e dentes pelos nossos objetivos. Obrigado 'Bete' por ter acreditado em mim e me dado a chance que muitas pessoas almejam ter um dia, sei que me destes um voto de confiança, pois tenho clareza que cheguei incipiente ao teu grupo e sei todos os investimentos que fizestes para meu crescimento. Hoje, posso dizer com humildade, que aprendi muito contigo, certamente não o suficiente, pois sei que tenho ainda uma longa caminhada, mas agradecerei sempre a porta que abriste para mim e a forma como me conduzistes ao longo do mestrado. Além de orientadora fostes amiga e companheira, obrigado por tudo!

Agradeço ao meu grupo de orientação que me acolheu, me ajudou a pensar a minha pesquisa, que dedicou horas de leituras aos meus escritos. Obrigado por isso, mas obrigado por muito mais, vocês foram amigos, companheiros, tivemos muitos momentos onde compartilhamos nossas vidas pessoais às vezes tão problemáticas. Esse com certeza é mais que um grupo de orientação, é um grupo de amigos orientados por uma pessoa especial que incentiva a amizade, a união e não permite 'carreira solo'. Adoro vocês. Quero dizer obrigado a todos e a cada um dos colegas que foram seguir outros caminhos, mas que também deixaram suas marcas, a Lisiane, a Rossana, ao Anderson, a Viviane. E ao grupo atual, obrigado Angélica pela amizade e apoio, obrigado Rosane pela parceria, obrigado Marta pelas leituras atentas e sugestões, obrigado Luciana pelas palavras amigas, obrigado Eloenes

pelo teu alto astral e energia. E um obrigado especial a Thais que de colegas passou a grande amiga, valeu pela tua amizade e energia positiva. Adoro vocês! Esta dissertação é também um pouquinho de cada um de vocês.

Agradeço as professoras Rosa Maria Hessel Silveira, Leila Mury Bergamnn e Letícia Fonseca Richthofen de Freitas pelas leituras atentas e pelas contribuições que fizeram ao meu estudo.

Agradeço a minha família, a minha mãe e meu pai que através do exemplo souberam me mostrar como a honestidade, a simplicidade e a luta são valores importantes, para se construir uma vida decente. Obrigado a vocês, pois, sei dos esforços que fizeram ao longo da vida para me educar e custear meus estudos. Obrigado Mãe, por seres essa mulher forte e lutadora, me ensinaste a ser uma pessoa persistente e dedicada, obrigado. Te amo.

Agradeço a minha irmã e meu cunhado, que são mais que irmãos são amigos leais e companheiros de todas as horas, sei que posso contar com vocês em todos os momentos.

Agradeço ao Diego meu fiel escudeiro um sobrinho-afilhado, praticamente filho, um amigão, companheiro, *DI*, te amo imensamente.

Agradeço ao Deiber, companheiro de muitos anos e muitos sonhos, este foi um sonho que sonhamos juntos.

Agradeço aos meus amigos, em especial, a Rita e o Alam [afilhado querido], Fábio, Elis, Alessandro, Andréia, Liliane, Cristiane que muitas vezes tiveram que escutar minhas histórias do mestrado.

Agradeço a direção do Instituto de Educação, que acolheu a idéia desse estudo e oportunizou espaço para esta pesquisa. Agradeço as alunas que participaram deste estudo, que a todo o momento estão pondo em xeque minha prática docente. Obrigado *Gurias Normais*. Agradeço também minhas colegas de trabalho, especialmente a coordenadora do Curso Normal, a professora Leda, a orientadora Heloísa e minhas parceiras da Equipe de Didática, a Izabel, Ana Lúcia, Madalena, Marisa, Thaise, Nazaré, Cecília, Itamara, Zuleima, Carmem, Elza, e Maria Beatriz. Obrigado pelo apoio e cobertura nas horas em que precisei me ausentar.

“Na fala, a palavra que digo ou me escapa está dita. Não há como fugir ao fato. Mas na escrita posso apagá-la, suprimi-la ou substituí-la. No ato de escrever sinto-me dona de meu próprio texto. Posso mudá-lo a qualquer momento, destruí-lo até. Quando, porém, ele ganha o mundo, quando passa ao domínio público, sinto que me fugiu, emancipou-se, escapou de meu alcance. Uma sensação muito viva e estranha: a de só agora ver a cara de meu filho ao mesmo tempo em que dele me despeço, vê-lo cair na vida, ausentar-se entregue à indiscrição de quem não conheço, a destinos que fogem de meu controle. Talvez a chacota e desprezo, talvez a acolhida amiga, a simpática oportunidade de ser útil a alguém. É isso que faz dramático meu ato de escrever, e cheio de surpresas, de temores e alegrias” (Marques, 2001, p. 12).

RESUMO

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **As Gurias Normais do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre**. – Porto Alegre, 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Inscrita no campo dos Estudos Culturais, esta dissertação tem como objetivo problematizar as negociações identitárias que as alunas do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre realizam entre a condição de ser jovem e ser professora. Busca-se olhar para estas identidades juvenis a partir das teorizações que consideram que, na contemporaneidade, é necessário levar em conta uma multiplicidade de experiências, narrativas, saberes, singularizações estéticas, marcas corporais, estilos musicais, pois muitos são os caminhos pelos quais os jovens transitam nos fluidos contemporâneos. As análises foram construídas a partir de registros fotográficos, composições gráficas e entrevistas no sentido de pensar em toda uma discursividade produtora desses sujeitos, possibilitando a valorização de certos produtos e estilos de vida demarcando assim pertencimentos e negociações. As análises indicaram que, com as múltiplas transformações que atravessam nosso cotidiano e que nos envolvem de diferentes maneiras, é possível considerar que os jovens, dentro ou fora da escola, tecem outros fios nas tramas das relações interpessoais: transitam, deslocam-se, fazem movimentos alternados, negociam entre várias posições de sujeito possíveis. Assim sendo, pode-se inferir que as *gurias normais* do Curso Normal estão se constituindo identitariamente não somente nas práticas cotidianas, mas também são atravessadas por várias histórias que são contadas sobre professoras. Histórias essas que também são produzidas e circulam no Instituto de Educação. Suas identidades de jovens professoras são construídas tomando como referência 'velhas práticas pedagógicas'; práticas estas 'coloridas' por outros códigos afetivos e investimentos estéticos bem como no uso de tecnologias de informação, formas musicais, entre outros. Torna-se necessário compreender tais movimentos, pois eles caracterizam algumas das transformações por que vêm passando as identidades juvenis e docentes das *gurias normais* na contemporaneidade.

Palavras-chave: **1. Professor – Formação – Identidade. 2. Juventude. 3. Estudos culturais. 4. Instituto de Educação General Flores da Cunha. Escola Normal.**

ABSTRACT

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **As Gurias Normais do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre.** – Porto Alegre, 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Inscribed on the field of Cultural Studies, this dissertation has as purpose put in doubt the identity negotiations that the students at Education Institute of Porto Alegre make between being young and teacher. It tries to approach youthful identities using theories that consider the need, in contemporaneity, to count multiple experiences, descriptions, knowledges, esthetic singularities, corporal marks and music styles because there are many ways youth passes through in contemporary times. The analyses were built on photograph registers, graphic compositions and interviews in order to contemplate all discursive production of those people, making the valuation of certain products and life styles possible, limiting, therefore, negotiations. The finding results have indicated that, considering multiple transformations that have been passing through our quotidian and the ways they involve us, it is possible to consider that youth, inside or outside the school, weaves other threads in their interpersonal relations web. They transit, they change, they make alternate movements, they negotiate using the various subjective states they might have. Therefore, it might be inferred that Education Institute's regular girls are not building their identity on daily practises only but also on teacher's stories they are told about. Those stories are also produced and spread over in the Education Institute. Their identities as young teachers are made from "old pedagogical practises" which are influenced by other affective codes and esthetic investments as well as the use of information technology and music forms, among others. It becomes necessary to comprehend such movements because they might reflect the transformations youthful identities and teachers have been passing through in contemporaneity.

Key words: **1. Teacher - Training - Identity. 2. Youth. 3. Cultural Studies. 4. Institute of Education General Flores da Cunha. Normal School.**

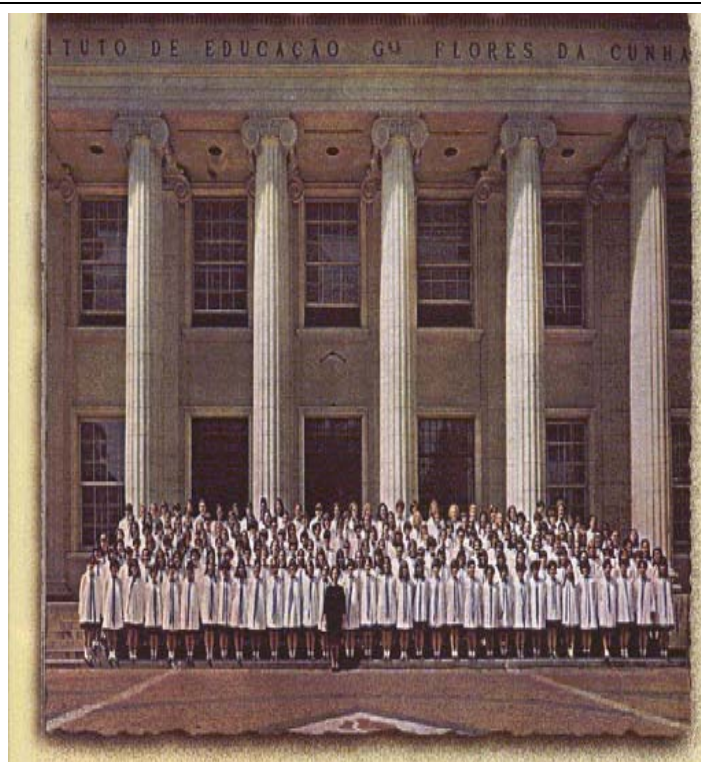
LISTA DE FIGURAS

1– Histórias do IE	32
2 – Ser jovem: dúvidas!!!	49
3 – <i>Piercing</i> na língua	54
4 – Marcas... ..	54
5 – <i>Piercing</i> no umbigo	54
6 – Muitas mãos... ..	54
7 – Chegando à escola	56
8 – Como eu sou!	59
9 – Auto-retrato	61
10 – Eu sou assim...	62
11 – ‘Eu e o mundo’	64
12 – ‘Sempre conectada’	64
13 – Os celulares na sala de aula do Curso Normal	66
14 – Louca pra começar	75
15 – Paixão de educar... ..	77
16 – Certo e errado....	79
17 – Educar com vida	81
18 – Visão de futuro	83
19 – Sempre firme e forte	84
20 – Em total transformação	88

SUMÁRIO

1. ENTRE SÓLIDOS E FLUIDOS: compondo o cenário do estudo	12
2. APRESENTANDO O TEMA	15
3. DAS TRILHAS METODOLÓGICAS E DA COMPOSIÇÃO DOS MATERIAIS DE ANÁLISE	19
3.1 DOS OLHARES E REGISTROS DA PESQUISADORA	20
3.2 DOS SUJEITOS DA PESQUISA	21
3.3 DAS COMPOSIÇÕES GRÁFICAS	22
3.4 DAS ENTREVISTAS	27
4. O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NO CENÁRIO CULTURAL DE PORTO ALEGRE: UM POUCO DE SUAS HISTÓRIAS	31
5. SER JOVEM E SER PROFESSORA: análises	40
5.1 SER JOVEM: DÚVIDAS!!! Das identidades juvenis das gurias normais	42
5.1.1 Fadas às Avestas: dos investimentos nos corpos	50
5.2 Ser professora!! Certezas! Das identidades docentes	70
5.2.1 PROFESSORAS TÊM A RESPONSABILIDADE DE FORMAR IDÉIAS!!! as professoras das Pedagogias Críticas	70
5.2.2 EM TOTAL TRANSFORMAÇÃO! Dos discursos Construtivistas	82
6. A GUERRA DOS MUNDOS: dos discursos críticos aos pós-críticos – considerações finais	92
REFERÊNCIAS	96

I – Entre ‘sólidos’ e ‘fluidos’: compondo o cenário de estudo



ENTRE 'SÓLIDOS' E 'FLUIDOS': COMPONDO O CENÁRIO DE ESTUDO

Na primeira parte deste estudo que se intitula **Entre 'sólidos' e 'fluidos': compondo o cenário de estudo**, argumento a respeito do tema selecionado para essa pesquisa apresentando o lugar e as pessoas que a compõem. Com a intenção de aproximar o/a leitor do tema desta Dissertação, abro esta primeira parte apresentando algumas fotografias da escola, palco deste estudo.

Para iniciar a argumentação a respeito do tema selecionado para esta pesquisa, faço referência à escolha das palavras que a compõem. Escolher palavras para escrever não é algo que se faça sem inquietações, como argumenta Larrosa¹ (2002, p. 21):

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos às palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos e o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Os modos como usamos as palavras estão imbricados com as experiências. A própria escolha das palavras é uma experiência, pois implica pensar a produção dos significados e sentidos tanto das palavras, como das coisas. Nesse sentido, as palavras que escolhi para compor esta escrita têm suas próprias histórias e, de alguma forma, servem para dar sentido às minhas experiências e às histórias que contarei ao longo desta escrita.

Assim, não escrevo de um lugar neutro. Escrevo a partir dos lugares em que me encontro, nos quais transito assumindo diferentes posições, entre elas a de jovem, mulher, professora e, principalmente, de pesquisadora. Nessa experiência de escrita, busco de algum modo situar a escola, lugar de onde falo como professora da área de Didática do Ensino Médio do Curso Normal, e trazer algumas tensões que nessa posição que ocupo têm me inquietado. Tensões estas que acontecem entre as estruturas 'sólidas' do Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE)² e os

¹ As traduções das obras em espanhol de Larrosa (1996), Margulis e Urresti (1998) e Reguillo (2003) são de minha responsabilidade.

² A partir da resolução nº 253 de 10/12/ 2003, o 'tradicional' Instituto de Educação General Flores da Cunha passou a ser chamado oficialmente de Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha. Este nome foi adotado legalmente para que a escola continuasse mantendo as escolas de aplicação Dinah Néri Pereira, composta pelos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, e a Educação Infantil. Entretanto, segundo a resolução nº 275 de 19/12/2006, a

'fluidos' modos de estar jovem das estudantes do Curso Normal [gurias *normais*]. Neste estudo escolhi usar a expressão *gurias normais* para referir-me às estudantes do Curso Normal, que fazem corpo a este estudo. 'Gurias' por ser uma expressão regional bastante conhecida pelos gaúchos para fazer referência às meninas; '*normais*', no sentido de pôr em questão o que é 'ser normal', o que é tomado como 'norma' ou 'modelo', que será melhor discutido ao longo deste estudo.

Para refletir sobre tais tensões, considero importante pensar acerca do cenário cultural em que as *gurias normais* estão inscritas. Tais estudantes habitam, entre outros espaços, a condição pós-moderna que, conforme argumentam Hall (1997), Bauman (2001), Harvey (1992), e outros autores, têm se caracterizado pela transitoriedade, descartabilidade, flexibilidade, efemeridade e flutuação das identidades, entre outros aspectos.

Assim, as palavras 'fluidos' e 'fluidez' são produtivas para pensar as juventudes na contemporaneidade. Fluido é uma substância líquida ou gasosa, que corre ou se expande. Substância fluente, frouxa, branda. Corpo que toma a forma do recipiente, por sua vez fluidez é a qualidade do que é fluido (FERREIRA, 1995, p.224). Nessa direção ressalto as considerações de Bauman (2001), ao chamar de "modernidade líquida" a condição de vida contemporânea. Ele utiliza como referência a metáfora da liquidez para caracterizar essa sociedade na qual tudo parece ser temporário podendo ser desmontado permanentemente, sem a perspectiva da conservação. Nossas instituições, quadros de referências, estilos de vida, crenças, e convicções se modificam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes e hábitos. Ao se referir às características de leveza e liquidez, Bauman (2001, p.8) considera que:

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço, nem prendem o tempo [. . .] Os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço, os fluidos se movem facilmente. Eles "fluem", "escorrem", "esvaem-se", "respingam", "transbordam", "vazam", "inundam", "borrifam", "pingam".

unidade central onde estão situadas as turmas de 4^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Curso Normal manterá o nome antigo [Instituto de Educação General Flores da Cunha], por meio do qual é conhecido pela comunidade porto-alegrense e gaúcha. O Instituto de Educação é simplesmente chamado de IE pela comunidade escolar em geral, abreviatura do seu nome e também um suposto 'apelido'. Por este motivo, neste de estudo, adotarei a expressão IE para falar da referida escola.

Para o autor, estamos passando da fase 'sólida' da Modernidade para a 'fluida', uma vez que não há como saber o que nos espera. É melhor estarmos preparados para todas as possibilidades. Não se pode esperar que as estruturas, quando e se disponíveis, durem por muito tempo. "As estruturas não serão capazes de agüentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento" (BAUMAN, 2005, p.57).

Apresentando o tema

Tomando como referência esse contexto para olhar os habitantes desse mundo fluido, especialmente os jovens, nesse caso as *gurias normais*, penso ser importante considerá-las em toda sua pluralidade, pois nesses tempos e espaços se delineiam diferentes mapas de relações interpessoais e uma multiplicidade de experiências juvenis. Autores como Reguillo (2002), Garbin (2003), Canevacci (2005), Pais (2006), entre outros, destacam e problematizam a visão unitária e global de que a juventude está associada apenas à faixa etária, às modificações corporais e à classe social. Para tais autores, pensar as juventudes, portanto, é estar frente a uma quantidade de experiências, narrativas, saberes, singularizações estéticas, marcas corporais, estilos musicais, enfim, muitos são os caminhos pelos quais transitam os jovens nos fluidos tempos contemporâneos.

Ressalta Canevacci (2005, p.19) que as culturas juvenis não podem ser narradas como unitárias, igualitárias, compactas, mas sim "*pluriversas*", ou seja, podem ser versadas de modo plural, tanto quanto são plurais os modos dos jovens estarem no mundo. O autor ainda aponta que os jovens habitam esse contexto de culturas plurais, fragmentadas e de consumo que se caracterizam, entre tantas outras coisas, pela transitoriedade, nomadismos, fluxos. Os jovens transitam entre os seus "eus e os outros".

Nesse sentido, penso que as *gurias normais* transitam, deslocam-se, fazem movimentos alternados, negociam, fluem por entre várias posições de sujeito, porém tais identidades fluidas por vezes esbarram nas estruturas 'sólidas' do curso de formação de professores de séries iniciais do IE.

No início de sua história, no ano de 1869, o IE foi uma escola de formação de professoras [exclusivamente feminina], chegando a preparar centenas de jovens ‘bem-educadas’, com razoável cultura geral e preparo técnico-pedagógico, discretas nos gestos e linguagem, respeitadoras das normas e das leis, preferencialmente dóceis, religiosas e recatadas, atendendo a um ‘modelo’ de professora e de mulher. Os ideais de mulher submissa, obediente, prendada, certamente eram ensinados às jovens estudantes. De forma geral, nesse contexto histórico, no processo de formação das normalistas, o papel da professora estava muito próximo à maternidade, por isso se falava tanto em vocação e se ressaltava a idéia de que a mulher seria ‘naturalmente’ adequada ao magistério primário (LOURO, 1987), hoje nomeado como séries iniciais.

De algum modo, no contexto atual, ano de 2006/2007/2008, essa tradição parece ainda estar presente no Curso Normal do IE, embora a escola já não seja exclusivamente feminina e tão somente de formação de professores. A todo o momento é posta em xeque a capacidade das alunas de ‘ser’ professora, principalmente quando se recorre àquele modelo mencionado anteriormente como o ideal de ‘boa professora’. As discussões na escola circulam sobre as chamadas ‘condutas inadequadas’, devido aos estilos das roupas, uso de *piercings*, tatuagens ou outros investimentos que as alunas fazem sobre seus corpos. Além disso, as linguagens, gestos e atitudes que remetem à idéia de comportamento também são tomados como incompatíveis com o exercício da docência.

De forma a ilustrar o que relatei, trago o excerto de uma conversa³ entre as professoras que registrei no decorrer de um dos conselhos de classe da terceira série do Curso Normal, sobre a postura das alunas em sala de aula:

É muito difícil trabalhar com as gurias do normal, pois elas não têm postura de professora, elas mascam chicletes, brincam no celular, escutam músicas, lêem Capricho, e ainda dizem que estão prestando atenção. Em nosso tempo não era assim, a gente tinha postura, era mais comportada. (maio de 2006)

Esse excerto me remete à premissa de que existe uma metanarrativa sobre o que é uma professora, uma identidade única narrada como ‘normal’ que entra em conflito com os possíveis modos de ser jovem professora no contexto da Pós-

³ Utilizo outra fonte de letra nos excertos de escritas, conversas e entrevistas das e sobre alunas e professores, para diferenciar das citações bibliográficas. Nos excertos de escrita das alunas foram realizadas correções ortográficas.

modernidade. Movida pelas inquietações, incertezas e tensões vividas dentro da escola [moderna e sólida] que é habitada também por sujeitos incompletos, inacabados, nômades, fluidos, sejam eles estudantes [jovens] e/ou professores, venho me questionando acerca dos investimentos e discursos que acabam reproduzindo as mesmas certezas e verdades acerca dos modos de 'ser professora'. Nesse sentido, nos escritos dessa dissertação, movimento-me na direção de transitar entre outras possibilidades de olhar para essas jovens estudantes e, também para mim mesma, na medida em que me sinto desafiada a pensar a todo instante em minha prática pedagógica. Diante do que venho argumentando, delimitei como objetivo para este estudo **problematizar as negociações identitárias entre ser jovem e professora das alunas do Curso Normal do IE.**

Esses movimentos me interessaram para refletir não apenas sobre os percursos, as trajetórias, as posições de sujeitos que tais alunas ocupam, mas, também, para refletir sobre os possíveis encontros, as misturas, os desencontros que acontecem nesses fluxos. Considerando que estamos inscritos no contexto pós-moderno, marcado pela transitoriedade, liquidez, no qual assumimos cotidianamente várias posições e fazemos vários investimentos em nós mesmos para nos tornarmos sujeitos desse tempo (HARVEY, 1992), não pretendo delinear, a partir desse estudo, uma identidade única, verdadeira, para as estudantes do Curso Normal. Pelo contrário, a idéia consistiu em problematizar a fluidez, os movimentos, os modos como as alunas transitam entre as identidades de jovem e professora. Para tal, propus as seguintes questões para compor o estudo:

- **Como as alunas do Curso Normal do IE narram suas identidades de jovens e de professoras?**
- **De que modo tais alunas negociam suas identidades de jovens e de professoras?**

Desse modo, busquei suporte para minha pesquisa nas teorizações dos Estudos Culturais, por se constituir em um campo que problematiza as relações de poder das quais fazemos parte. Além disso, essa perspectiva teórica é desafiadora, na medida em que me senti 'convocada' a abandonar as certezas, conviver com as dúvidas e as limitações de minhas lentes de pesquisadora. Por outro lado, também significou ampliar as possibilidades, modificar os pressupostos, mudar o foco, pôr em questão aquilo que é tomado como 'normal', 'natural'. Nessa trajetória, muitas

possibilidades surgiram, muitas escolhas foram necessárias: onde olhar, o que olhar, como olhar e como escrever o que foi experienciado, tomando, assim, experiência na acepção de Larrosa, (2002) como algo que nos passa, nos acontece, nos toca.

Esta Dissertação está composta por três partes. A primeira delas intitulada **Entre ‘sólidos’ e ‘fluidos’ – Compondo o cenário de estudo** é constituída de três seções. Esta primeira seção traz como título **Apresentando o tema**. Na segunda seção, intitulada **Das trilhas metodológicas, dos sujeitos e da composição dos materiais de análise**, apresento os sujeitos de meu estudo e indico como se deu a escolha das ferramentas que utilizei nas trilhas metodológicas dessa pesquisa. Já na terceira seção, nomeada **O Instituto de Educação no cenário cultural de Porto Alegre**, apresento algumas reflexões sobre como foram se constituindo as primeiras escolas de formação de professores, na qual destaco o Instituto de Educação no cenário cultural apresentando alguns aspectos da história da escola, apontando-a como uma instituição sólida e tradicional na formação de professoras dos anos iniciais no Rio Grande do Sul.

Na segunda parte, cujo título é **Ser jovem e professora – análises**, na qual discuto como as gurias *normais* narram suas identidades de jovens e de professoras, e como tais alunas negociam essas identidades. Finalizando esta dissertação, apresento então **Guerra dos mundos: Dos discursos Críticos aos Pós-críticos – considerações finais** no qual teço reflexões sobre outras possibilidades de pensar a prática docente e o espaço escolar.

Essa trajetória de escrita, que aponto como polifônica, foi se construindo na tentativa de lançar um outro olhar para o material que foi se compondo no corpus de análise, considerando que tal corpus foi se constituindo a partir dos recortes e das leituras realizadas ao longo da trajetória de pesquisa. Sabe-se que as leituras que realizamos são sempre interessadas e recortam, privilegiam determinados significados e outros não. Minhas análises, portanto, foram atravessadas pelos meus sentimentos, pelas interpretações dos dados a partir das leituras que realizei ao longo dessa pesquisa.

Das trilhas metodológicas, dos sujeitos e da composição dos materiais de análise

Nesta seção relato como foram sendo construídas as trilhas metodológicas de minha pesquisa, trilhas estas que foram se compondo ao longo do percurso em um contínuo movimento [fluxo] entre a familiaridade e o estranhamento. Bujes (2002) argumenta que a pesquisa nasce sempre de uma inquietação, de uma insatisfação com as respostas que já temos, com as explicações das quais passamos a duvidar. Assim trato aqui de me posicionar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as minhas lentes velhas e talvez confortáveis. Ainda nesse sentido, Corazza (2002, p. 120) observa que nosso problema só se constituirá se formos capazes de dar aos objetos do nosso universo de investigação um lugar em uma rede de significação, problematizando “o que não era tido como problemático, ou [reproblematizando] com outro olhar, o já problematizado”.

Na mesma direção, Veiga-Neto (2002) aponta que não podemos mais nos apoiar nas crenças iluministas que nos indicavam caminhos para encontrarmos as verdades. Numa perspectiva pós-moderna, como sugere o autor, há uma impossibilidade de efetuarmos uma ‘assepsia’ no olhar, pois somos parte daquilo que analisamos, e assim, além da escuta atenta, precisamos dar voz aos sujeitos envolvidos na investigação. No caso deste estudo, volto meu olhar às alunas do Curso Normal do IE. E, por isso mesmo, talvez um dos meus maiores desafios para a escolha das trilhas metodológicas para esse estudo seja a minha proximidade com os sujeitos que dele participam. Assim, tenho procurado refletir sobre os movimentos de familiaridade e estranhamento. Velho (2003) argumenta sobre a necessidade de ‘*estranhar o familiar*’. Tarefa esta que o autor aponta como nada trivial, pois desnaturalizar impressões, noções, categorias não é tarefa fácil.

Conforme o referido autor, as possibilidades de esse empreendimento ter sucesso dependem das peculiaridades das próprias trajetórias dos pesquisadores; logo, não há fórmulas ou receitas e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquemas empobrecedores. “Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis” (VELHO, 2003, p. 18). Não ser ‘uma estranha no ninho’⁴ não fez mais fácil meu ato de

⁴ Uso essa expressão para referir-me ao fato de não estar fora do contexto da escola.

pesquisar, pois embora conhecesse algumas trilhas, estas já não me eram suficientes para embrenhar-me nessa empreitada.

Compreendo que minha inserção no campo dos Estudos Culturais demanda um modo de pensar a produção dos sujeitos, admitindo a radicalidade histórica deste processo; ou seja, que estamos imersos em culturas cujos discursos e práticas nos instituem como sujeitos históricos que somos. Nesse sentido, busquei compreender os processos em que nos constituímos e como constituímos estes mesmos processos; e nessa dinâmica, fui direcionando meu 'olhar' para as negociações identitárias que as alunas realizam entre ser jovem e professora.

Dos olhares e registros da pesquisadora...

Santos (2005), apoiado em (Geertz 1989) ao utilizar a metáfora do etnógrafo-turista, aponta para as múltiplas possibilidades de '*estar lá*', no campo da pesquisa, e '*escrever aqui*', no espaço acadêmico. Assim como para os autores, para mim a experiência etnográfica passa por '*estar lá*' e '*escrever aqui*' (Geertz 1989). Meu '*estar lá*' significa estar imbricada com as práticas que ocorrem dentro da escola. Não viajei para 'terras estrangeiras', 'mares antes nunca navegados'. Neste caso, o meu '*estar lá*' diz respeito a 'sempre' ter estado lá e não ter problematizado determinadas questões que '*aqui*', no decorrer desse estudo, pretendo problematizar.

Em uma fase inicial, andei pela escola de posse de lápis e caderno; caderno esse que mais tarde foi se constituindo em meu diário de campo, onde fui registrando 'tudo' que pensava ser 'importante'. Desse modo, registrei relatos de professores realizados nos conselhos de classe das alunas, anotei também as conversas entre professores em outros espaços como a sala dos professores e registrei algumas cenas que fui presenciando em minhas andanças. Cabe salientar que tais registros compõem as histórias que eu contei a partir daquilo que com meus "olhos de aprendiz-pesquisador" (SANTOS, 2005, p. 14) passei a considerar importante para meu estudo.

Outra estratégia que utilizei como forma de registro foi a fotografia. Fotografei as alunas e as convidei para fotografarem-se nos espaços da escola, com seus materiais escolares, suas roupas e outros acessórios. Cumpre notar que, numa

pesquisa acadêmica, a fotografia, ou seu uso, pode ter múltiplas interpretações. Os registros fotográficos são matizados pelas subjetividades. Assim, esses registros podem ser tomados, conforme nos indicam Barros, Eckert, Gastaldo *et al.* (1998,p.102) como “imagens construídas”. Portanto, as fotografias apresentadas neste estudo podem ser tomadas, segundo Samain (1998, p.112), “como tecidos; malhas do silêncio e de ruídos”. Assim, indico os ruídos e as impressões que tais fotografias me suscitaram por meio de legendas que acompanham todas as que foram escolhidas para compor esta dissertação. Em algumas legendas, aparecem os apelidos das alunas. Essa forma de registro foi discutida com elas, que escolheram ser identificadas de acordo como são chamadas pelas colegas e amigas. Sobre o uso de legendas ou títulos em fotografias, Cauduro (1998) considera que essas indicações contribuem para a constituição de algumas interpretações que podemos obter do conjunto fotografia e texto. Abaixo de cada fotografia ou de um grupo delas, incluí *minhas próprias legendas*, o foco que escolhi, ou o que foi escolhido pelas alunas para ‘capturar’ os momentos, mas tenho a intenção de que isso não impeça o leitor de atribuir outros olhares possíveis, e que possam atribuir às fotografias suas próprias legendas.

Dos sujeitos da pesquisa...

Participaram desta pesquisa as alunas do Curso Normal. Durante o ano letivo de 2006, estive em contato com 93 alunas do Curso Normal do turno da tarde, sendo 23 delas da 1ª série, 20 da 2ª série, 25 da 3ª série, e 25 da 4ª série. A escolha desse turno se deu pela compatibilidade de horários entre a pesquisadora e as alunas. No ano de 2007, participaram 47 alunas e 1 aluno da terceira série, sendo 33 delas do turno da manhã e 15 do turno da tarde. Totalizando 141 alunas.

Em 2007 observei e entrevistei 25 as alunas que cursaram a 4ª série em 2006, que estavam realizando o estágio supervisionado, etapa final do Curso Normal. Tais alunas realizaram seus estágios nas escolas da rede pública estadual e pude realizar essas observações, pois como professora do curso faço parte da equipe de supervisão de estágio. Nesse espaço encontrei um campo muito fértil para aprofundar minha pesquisa, pois busquei articular as composições que as alunas realizaram em sala de aula, enquanto ocupavam a posição de alunas e as

suas vivências como professoras-estagiárias, buscando as possíveis intersecções que emergiram das negociações identitárias que as alunas realizaram entre ser jovem e ser professora.

Para as análises que realizei neste estudo, utilizei 98 composições gráficas das alunas que cursaram a 3ª e a 4ª séries entre 2006 e 2007 e 25 entrevistas com as estagiárias do primeiro semestre de 2007. Selecionei tais alunas por considerar que elas apresentam maior proximidade com a prática docente.

Das composições gráficas...

Início esta escrita apresentando ao leitor uma explicação, o porquê de chamar os trabalhos realizados pelas alunas de composições gráficas. Para tal explicação recorro a Ferreira (1995), que indica que compor é formar, construir de diferentes partes, ou de várias coisas. Compor é produzir, dispor em certa ordem, reconciliar, harmonizar. Foi nesse movimento que se deu a organização dessa etapa de meu estudo.

Compus uma atividade na qual as alunas pudessem registrar como elas se narravam como jovens e como professoras de educação infantil e séries iniciais. Como forma de registrar esse contar sobre si, propus a técnica de recorte e colagem. Foram levadas para a sala de aula várias revistas, entre elas *Capricho*, *Veja*, *Toda Teen*, *Atrevida*, entre outras.

Essas revistas fazem parte de um material organizado por mim, doado pelas alunas e pelas professoras do curso. Cumpre notar aqui que não estou utilizando esse material [revistas] como se fosse neutro, compreendo que tais revistas podem convocar quem seleciona as imagens a assumir determinadas posições de sujeito e a identidades tomadas como modelos. Pois na combinação de imagens, cores, textos escritos, tais revistas divulgam, reforçam, alimentam e produzem tais representações. Ou como afirma Kellner (1995), legitimam “posições de sujeitos desejáveis”. Nesse sentido, entendo que as revistas são parciais, e que tendem a reproduzir determinados estilos de vida como sendo universais e verdadeiros. Tomo tais revistas como textos culturais muito importantes na constituição das identidades juvenis. Costa (2002 p.138) indica que nas análises culturais a expressão “textos

culturais” é utilizada para referir-se a uma variada e ampla gama de artefatos que nos contam coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos. Filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e televisão, músicas, quadros, ilustrações, entre outros.

A partir dessas reflexões, apresento a seguir a forma como conduzi a etapa da construção da composição pelas alunas:

Antes de distribuir o material, apresentei às alunas minha proposta de trabalho. Em um primeiro momento, distribuí a elas folhas brancas e solicitei-lhes que, a partir de recortes de figuras e/ou palavras, elas contassem um pouco de si. No momento seguinte, na mesma aula, distribuí outras folhas e solicitei que elas registrassem como se entendiam como professoras de educação infantil e séries iniciais. Logo após, solicitei que escrevessem sobre si tomando como referência o trabalho de recorte e colagem. Para essa etapa do trabalho utilizei três períodos de aula. A etapa seguinte ocorreu em outros três períodos de aula, nos quais elas puderam apresentar oralmente para as colegas a sua construção. Realizei o trabalho de forma similar com todas as turmas envolvidas. Já de posse dos trabalhos, fui em busca de uma possível forma de analisar o material muito rico que estava a minha frente. Muitas possibilidades de leitura poderiam ser realizadas, mas foi a partir das leituras e associações com o referencial teórico que foram surgindo algumas estratégias de análises.

Sob inspiração foucaultiana, passei, então, a compreender as produções escritas das alunas e o trabalho de recorte e colagem como uma forma possível de *escrita de si*, e nesse sentido pensar que estas não são produções ‘individuais’ pois tiveram o que Foucault (1992) nomeia como condições de possibilidade para emergir nesse momento, nesta cultura específica. Sendo assim, é possível pensar em toda uma discursividade que produziu esses sujeitos que escreveram, possibilitando a eles que valorizem certos produtos, estilos de vida, que foram construídos e legitimados por nossa sociedade. São inúmeros os significados e sentidos que estão em constante disputa em nossa cultura, constituindo os sujeitos em tempos e espaços determinados. E assim é importante pensar nas redes discursivas que fabricam novos modos de ser e estar no mundo contemporâneo.

Como sublinha Veiga-Neto (2004, p.56), cada um de nós ocupa um lugar, uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados se concatenam a muitos outros

enunciados. “Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas.” O autor nos alerta que os significados não aparecem soltos no mundo à espera de serem descobertos e formalizados lingüisticamente. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam o mundo. Considera Veiga-Neto (2004) que:

os discursos podem ser entendidos como histórias, que encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido, pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. (p. 56-57)

Entendendo tais considerações, torna-se problemático pensarmos que as escritas das alunas que fazem corpo a essa pesquisa sejam construções individuais. Tais escritas, como foi mencionado anteriormente, fazem parte, então, de redes discursivas. Corroborando essas idéias, Larrosa (1994, p.43) argumenta que a experiência de si é o resultado de um complexo processo histórico de fabricação “no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui a própria subjetividade”. Para o autor, a experiência de si está constituída em grande parte a partir das narrativas que fazemos a respeito de nós mesmos na qual cada pessoa é o autor, narrador e o personagem principal da história que conta, e assim assinala:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas.” (LARROSA, 1996,p.48)

Segundo o autor, nossa história é sempre uma história polifônica. E, ao pôr em relação significativa diversas histórias sobre nós mesmos, também aprendemos a compor e a modificar nossa história. Larrosa (1996), ao relacionar as autonarrativas com o conceito foucaultiano das tecnologias do eu, nos faz perceber

a possibilidade de reflexão consigo mesmo, com o outro e com o mundo que pode ser estabelecida através da linguagem numa perspectiva de construir novos significados para a nossa existência.

Em consonância com Larrosa (1996), Arfuch (2002) salienta que as narrativas têm um papel organizador do discurso, pois, as histórias que contamos sobre nós e sobre os outros a fim de se construir um sentido para a vida, possibilitam a construção de quem somos e de quem são os outros, constituindo identidades individuais e sociais. A autora aponta para a dimensão da narrativa enquanto configurativa da experiência humana, e argumenta que o relato não se resume somente a uma seqüência temporal, com sua lógica, personagens e tensões, mas a narrativa corresponderia “à forma por excelência de estruturação da vida, e por fim, da identidade”. (p.88) Culler (1999) apóia esse argumento afirmando que as histórias são as melhores formas através da qual compreendemos as coisas de nossa existência.

Ao referir-se à narrativa, Silveira (2005, p. 198) explica que a entende como “um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas, de alguma forma, entre si, com determinados personagens ou protagonistas em que haja uma transformação, entre uma situação inicial e /ou intermediária.” O processo contínuo de contar, narrar, enfim, comunicar a alguém ou a nós mesmos o que se passa a nossa volta, quem somos, como agimos [ou seja, quem pensamos que somos ou o que pensamos que nos rodeia] me fez retomar o que Culler (1999) tratou por *centralidade cultural da narrativa*. Segundo o autor, teríamos mais facilidade para compreender os acontecimentos e fatos contados por histórias do que por uma lógica científica, além disso, considera a idéia de que há um impulso básico no ser humano de ouvir e narrar histórias. Para o autor, as crianças desde cedo desenvolvem uma competência narrativa.

Compartilhando dessas considerações, ainda cabe ressaltar que essas histórias pessoais são mediadas no interior de práticas sociais. Hall (1997) indica que os seres humanos são seres interpretativos e instituidores de sentidos, assim a ação social é significativa em razão dos muitos significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas. Tomadas em seu conjunto, as práticas sociais constituem nossas ‘culturas’, contribuindo para assegurar que toda a

ação social é cultural; assim, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação.

Considera Larrosa (1996) que a forma de perceber-se a si próprio é produzida narrativamente. A percepção da minha relação comigo mesmo se revela nas narrativas que eu construo a meu respeito. Os códigos lingüísticos e narrativos que circulam socialmente me permitem construir as histórias que quero narrar e que me narram pelo movimento de identificação, da subjetivação; e as narrativas obedecem à lógica dos significados construídos discursivamente. Elas nem sempre correspondem à chamada realidade, pois se opera aqui com a idéia de que não existe uma “verdade” e sim construções discursivas que produzem verdades. Elas são frutos da interpretação dada através dos códigos circulantes e dos acordos sociais. Mesmo que cada grupo possua seus códigos próprios, estes estão em disputa permanentemente com aqueles que são legitimados pelas instituições que apontam formas homogêneas de discurso e para modelos ideais de personagens de histórias exemplares.

Penso ser importante destacar que o ser humano é um ser que se interpreta, e nessa auto-interpretação utiliza de modo significativo formas narrativas. Portanto, as experiências narrativas nos ajudam a organizar idéias, nos permitem recriar a realidade, além de projetar nossos desejos e frustrações. Ainda em consonância com Larrosa (1996), o que nos acontece como experiência só pode ser interpretado narrativamente, e é na história das nossas vidas que os acontecimentos atingem uma ordem, um sentido e uma interpretação. É nessa trama que articulamos nossos conhecimentos, construímos e desconstruímos nossas discontinuidades ao longo da vida.

Nesse sentido, neste trabalho entendo que as produções orais e escritas das alunas sofrem a ação do presente, do passado e estão sujeitas à censura, à auto-censura e ocultamento. Constitui-se assim uma versão, dita por alguém, de um determinado lugar e em determinado tempo, sobre um acontecimento ou acontecimentos passados.

Das entrevistas...

A situação de entrevista – um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/entrevistadora ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercícios de lacunas a serem preenchidas...Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. (SILVEIRA, 2002a, p. 139-140)

Trago o excerto de Silveira (2002a) para refletir acerca das entrevistas que realizei, no sentido de tomar cada uma das alunas que entrevistei como uma personagem que, ao narrar-se, cria e recria sua história, tecendo assim as suas próprias tramas.

Corroborando com tal idéia Arfuch (1995) considera

Pensar a entrevista como gênero discursivo é atender à situação comunicativa, seus interlocutores, o pacto de cooperação que se estabelece sobre eles (mesmo quando seja para discordar), suas regras e infrações. Mas também é considerar os sentidos dessa interação, os sistemas de valoração do mundo que são colocados em jogo, a relação com outras formas discursivas, o modo ao qual se articula ao contexto sociocultural (p. 26).

As entrevistas apresentam-se de diversas formas e possuem múltiplas finalidades. Silveira (2002a) afirma que “como gênero discursivo, a entrevista apresenta suas características; pode-se subvertê-las, questioná-las, ressignificá-las, mas tais regras são sua referência e de certa forma sua garantia” (p.123). Sendo assim, geralmente a entrevista é composta por pelo menos duas pessoas, um entrevistador e um entrevistado, os quais possuem papéis específicos: o entrevistador é aquela pessoa responsável por fazer as perguntas e o entrevistado por respondê-las. Embora haja entrevistas com mais de um participante, cada um respondendo à mesma pergunta, continuam existindo esses dois papéis.

Arfuch (1995) argumenta que as entrevistas são um tipo de conversação, elas têm origem nos diálogos e nas interações verbais do cotidiano, apresentando características comuns a esse gênero. Assim como nas conversas cotidianas, há vários elementos que devem ser considerados e que compõem a entrevista: os olhares, os silêncios, a maneira como acontecem as trocas de turno e como é tratado aquilo de que se fala. Em consonância com tal idéia, Silveira (2002a) ressalta a importância dos turnos como elementos fundamentais em uma

conversação, pois estes se referem “a cada intervenção de um falante em uma troca lingüística, conversa qualquer que seja sua extensão” (p.129). Os turnos têm a função de regular as trocas dos participantes na conversação, distribuir as intervenções feitas por eles, regular o tempo que cada participante fala.

Segundo Arfuch (1995), nas entrevistas, as questões das trocas de turnos funcionam de maneira diferente do que na conversação. A autora afirma que tratar disso parece ser irrelevante, uma vez que as trocas de turnos, a princípio, se dariam a partir da conclusão de uma resposta, e que o ritmo da conversa fluiria através de um mútuo consentimento. Porém como as entrevistas muitas vezes são um campo de disputa, nos quais vários jogos de poder estão envolvidos, freqüentemente ocorrem disputas por espaços de fala, desvios da narrativa e da resposta à pergunta, além de interrupções, agressões que são estratégias que visam à tomada de turno. Nesse sentido, Silveira (2002a) chama atenção para os jogos de poder e de controle oriundos desses papéis e que estão presentes nas situações de entrevista. A autora destaca que a entrevista acontece a partir de uma assimetria, tendo em vista que

O uso do sufixo- or em *entrevistador* (indicativo de agente) e do particípio passado *entrevistado*, sempre indicando ‘quem sofre a ação’, para usarmos o velho jargão da gramática escolar, etiqueta (ainda que não de forma definitiva) os papéis que a dupla envolvida deveria assumir. (p. 123)

Entretanto, como os participantes estão envolvidos em jogos de poder e como nem tudo pode ser previsto, o entrevistado também possui estratégias de resistência, exercendo assim seu poder, não respondendo a uma pergunta, ou respondendo de forma evasiva, enfatizando um aspecto da pergunta em relação a outro, interpretando o que lhe foi perguntado de outra maneira, enfim, o entrevistado não está totalmente subjugado ao entrevistador. Propõe Silveira (2002a) que o pesquisador deve levar em consideração esses vários aspectos para se valer desse instrumento, e utilizá-lo sem a pretensão de encontrar, no material coletado, a verdade sobre os temas, acreditando que seria possível, através de determinados procedimentos no momento da coleta de dados, afastar as marcas da subjetividade, as hesitações, os subterfúgios discursivos. Ainda de acordo com a autora:

a nossa condição de sujeitos culturalmente constituídos, circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como

entrevistados, podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre os jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações. (p. 123)

Tomando com referência as considerações das autoras, neste estudo, levo em conta o caráter constitutivo das entrevistas no sentido de entender as narrativas produzidas pelas entrevistadas como produtoras das identidades de jovens e professoras, considerando que elas foram provocadas a partir de um questionamento, em um espaço onde havia a intenção de uma pesquisadora.

Entendo como necessário, neste momento de meu estudo, relacionar a questão discursiva à cultural, pois, conforme assinala Hall (1997), a “virada cultural” nas Ciências Humanas e Sociais adotam uma nova postura em relação à linguagem; linguagem e cultura nessa perspectiva são dois termos indissociáveis, pois, conforme o autor, “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (p.29) Assim, seguindo os argumentos do autor, toda a prática social é construída culturalmente e relaciona-se como o significado, tendo, portanto, seu caráter discursivo.

Nesse sentido, é preciso estar atento ao que nos propõe Foucault, que devemos pensar nos jogos de poder que se estabelecem a fim de se instituírem os significados. Ressalto que vou me valer da perspectiva foucaultiana de poder, embora meu trabalho não se configure um estudo foucaultiano. Foucault não vê o poder como algo que possua uma essência, um centro irradiador, como o estado, por exemplo. Ele vai indicar para a capilaridade desse poder, para a sua microfísica que está presente na rede das relações sociais, sendo exercido em diversos pontos dessa rede. Para o autor, o que existe são relações de poder, que são exercidas dentro dessa rede de relações e não fora delas. Penso que tal discussão é produtiva na medida em que neste estudo me detenho em analisar as produções discursivas a fim de entender e problematizar como se constituem as identidades de jovens-professoras das alunas do Curso Normal do IE.

Frente a essas considerações, apresento a seguir como encaminhei as entrevistas com as alunas. Entrevistei 25 alunas entre 18 e 21 anos, que estavam realizando o estágio supervisionado, no primeiro semestre de 2007, etapa final do Curso Normal. Lancei mão da entrevista por sugestão de minha orientadora e da banca examinadora para buscar as possíveis intersecções entre as narrativas que

as gurias *normais* realizaram como alunas do curso e depois de terem vivenciado a prática docente. Nesse sentido, conduzi minhas entrevistas da seguinte maneira: apresentei as composições que construíram no ano de 2006 e solicitei-lhes que analisassem tais produções e refletissem acerca delas depois de terem vivenciado a experiência docente. Conduzi a entrevista dessa forma, pois minha intenção era a de proporcionar um espaço onde as alunas pudessem contar um pouco de si, tomando como referência as composições articulando com suas vivências pedagógicas.

Tive como desafio, ao longo deste trabalho, entender que as alunas que fazem corpo a essa pesquisa fazem parte de uma rede discursiva, e foi necessário estar atenta para compreender que tais alunas constroem suas histórias de vida nesse emaranhado de tramas. Ressalto ainda que tenho consciência de que as análises que realizo aqui têm um caráter contextual e restrito. Não tenho a pretensão de relatar a verdadeira identidade das jovens-professoras.

Instituto de Educação no cenário cultural de Porto Alegre: um pouco de suas histórias



Fotografar é fazer inscrições sobre um suporte de prata a fim de recolher pequenas porções do reflexo da realidade, é aprisionar a luz do instante presente para fixar breves fragmentos do passado. A

fotografia é uma operação exercida sobre o passado ou sobre um presente recente. (ACHUTTI, 2004, P.111)

Na perspectiva proposta por Achutti, (2004) nesta seção na qual abordo as histórias do IE, apresento fotografias que capturam *flashs* do IE como fragmentos de um passado distante ou não tão distante. Trago-as com a intenção de despertar no (a) leitor/a curiosidade a respeito dessa escola que foi e é palco de muitas histórias. O prédio do IE, há 139 anos, marca a paisagem urbana de Porto Alegre. É quase inevitável passar por ele sem ser tocado pela sua imponência e pelas histórias que ele suscita. Há aqueles que olham para o IE com olhos de quem foi ou é aluno, e há também aqueles que sonharam em estudar nessa escola tão imponente e com tantas histórias, que certamente foi marcado e marcou a vida de muitos porto-alegrenses e gaúchos.

São essas marcas que gostaria de destacar nas fotografias. Por isso apresentei a fotografia 01, que me remete a pensar nas marcas da disciplina, da ordem, ideais presentes na proposta pedagógica da escola desde a sua fundação. Aparecem na foto a professora Dináh Néri Pereira e as alunas do coral orfeônico da escola. Coral que recebeu destaque nos anos 50, pela sua disciplina, organização e competência vocal, e que serviu de comitê de boas-vindas aos visitantes ilustres do estado, como mencionarei posteriormente. A fotografia 02 mostra a fachada do IE no ano de 2006. Na escadaria estão reunidas alunas da terceira série do Curso Normal quando se dirigiam para a redenção onde fariam um trabalho de campo. Gostaria de destacar ainda, nas duas fotos, as marcas do que o tempo/espço imprimiu na escola não só na sua fachada como é visível nas fotografias marcada por pichações, mas também na forma como estes tempos/espços foram sendo ocupados e reconfigurados ao longo do tempo.

Destaco isso, pois o espaço arquitetônico da escola afirma também o que pode e o que não pode ser feito dentro dela. Nessa direção, Louro (1997) sustenta que a escola, através de seus quadros, crucifixos e esculturas, aponta os modelos a serem seguidos pelos alunos e alunas. Assim, para pensar nos espaços/tempos da escola é preciso que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de organização do cotidiano escolar, olhar para as paredes, para os corredores, salas de aula, deter-nos nas pessoas, nos seus gestos, nas suas roupas, nos sons das

sinetas ou sirenes, nos silêncios, nos recreios, nos movimentos dos adultos e dos jovens.

Alves (2000) argumenta que o espaço/tempo escolar foi entendido durante muito tempo como o único ‘lugar’ legitimado para aprender e ensinar, para a diluição de conhecimentos organizados linearmente e hierarquizados conforme a moldura de poder da Modernidade. Na contemporaneidade, foram se configurando lógicas diferentes para a compreensão dos espaçotempos⁵. De um espaço e tempo dicotomizado e único, podem-se lançar olhares outros sobre o próprio espaçotempo escolar, de modo a dar visibilidade a outros significados que muitas vezes são atribuídos à escola, conferindo-lhe um caráter múltiplo. Além de ser o tradicional e (re)conhecido lugar de ensino e aprendizagem, a escola tem se configurado como espaço de encontro, de conversa, de diversão, de sociabilidade, sendo, muitas vezes, o ‘único’ lugar possível para expressividades de si, nas quais a presença e o olhar do outro torna-se fundamental.

Dayrell (1996) propõe pensar a escola como um espaço sócio-cultural, isso significa compreendê-la na ótica da cultura, levando em conta o dinamismo do fazer cotidiano, olhar para os atores que nela atuam como sujeitos sociais e históricos, isso implica resgatar os papéis desses sujeitos nas tramas sociais. A seguir, apresento um excerto de meu diário de campo onde descrevo uma cena que me ajudou a pensar no que propõe o autor.

Dia quente em Porto Alegre. Os corredores da escola estão abarrotados de alunos. É recreio. As escadarias, internas e externas, são pontos de encontro e espaço para bater papo, fazer lanche, trocar beijos, atender o celular. Toca o sinal. Acabou o recreio. Os alunos lentamente, imersos em suas conversas e risos, dirigem-se para a sala de aula. Chego na sala de aula da terceira série do Curso Normal e vejo três grupos de alunas sentadas sobre as classes comendo salgadinhos, bebericando uma garrafa de coca-cola de dois litros, que passava nas mãos de cada uma delas. Outro grupo, em pé, analisava a língua de uma das colegas que havia acabado de colocar um piercing, outros piercings foram aparecendo, na orelha, no nariz, no umbigo, cada um com uma história de dor mas de prazer pelo resultado final. Fui entrando sem ser notada, até que algumas delas, percebendo minha presença, gritaram: A professora chegou!

(Abril, 2006, excerto do diário de campo)

⁵ O termo *espaçotempo* está grafado conforme sugestão de ALVES (2000) que “compreende que são necessárias novas maneiras para expressar novos modos de pensar e fazer, com o objetivo de superar a maneira dicotomizada da modernidade” (p.21).

Apresento esse excerto para continuar a reflexão de que a escola é um espaço onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflito e negociações, onde o espaço e o tempo são utilizados de maneiras diferentes pelos atores que fazem parte desse contexto. Entendo que essa abordagem permite ampliar as análises educacionais, na medida em que se valorizam os processos cotidianos e o papel ativo dos sujeitos que atuam no espaço escolar. Nesse sentido, há uma constante elaboração e reelaboração dos espaços. Como propõe Dayrell (1996, p.2) “o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo”.

A seguir faço uma breve retomada histórica sobre a criação dos Cursos Normais, no contexto mundial e especificamente no contexto brasileiro. Na medida em que a escola tornava-se um espaço privilegiado de formação, tudo que acontecia em seu interior ganhava importância. Isso não representou apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre a maneira de discipliná-los, mas também observar e disciplinar aqueles que deveriam fazer sua formação, ou seja, os professores. As idéias de preparação de professores para o ensino elementar foram preconizadas por Comenius, no século XVII. Entretanto, o primeiro curso para a formação de docentes apareceu na Alemanha, no início do século XIX (CHAMON, 2005). Porém, a criação da primeira escola normal, que recebe esta denominação porque deveria servir de norma ou modelo para as demais unidades escolares destinadas à preparação de alfabetizadores, foi na França, por meio de uma convenção em 1774, e instalada em Paris no ano seguinte. Também no século XIX, com o mesmo nome de Escolas Normais, difundiram-se para a Inglaterra e Brasil em 1835; e para os Estados Unidos em 1838. (CAMPOS, 2005)

As Escolas Normais têm suas origens no Brasil, datadas ao final do Império, momento em que se discutia a possibilidade de a mulher sair dos domínios domésticos e fazer parte do mercado de trabalho. O país iniciava fortes mudanças sociais e econômicas, tais como a chegada dos imigrantes, o desenvolvimento da agricultura, do comércio e a instalação das primeiras fábricas no Rio Grande do Sul. Era este um período de efervescência cultural e política, e que teria no Positivismo seu alicerce ideológico mais forte. Essas transformações na sociedade brasileira e gaúcha iriam então se refletir também na prática

educativa. Aos poucos se iniciou um debate sobre a educação das mulheres que progressivamente tiveram acesso à escola (LOURO 1987). Ainda que a educação feminina viesse a representar um ganho muito positivo para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Louro (2006) ilustra isso apresentando um recorte da primeira lei de instrução pública do Brasil, do ano de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons ou maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam sua conduta aos sentimentos delas.

Nesse sentido, nas últimas décadas do século XIX, a educação das mulheres vai se vinculando à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. As professoras deveriam ser ‘diligentes’, ‘honestas’, ‘ordeiras’, ‘asseadas’; e a elas caberia ‘controlar seus homens’ e formar novos trabalhadores e trabalhadoras do país. Neste período, um número significativo de mulheres estava entrando no mercado de trabalho nas indústrias do centro do país, entretanto, o destino da maioria delas era a maternidade e o lar. Mas, para as moças oriundas da classe média, que necessitavam trabalhar, a atividade do magistério primário ganhou realce. Isso representou uma possibilidade de profissionalização para essa camada social, mas ainda assim seria cercada por toda uma orientação que aproximava a profissão de professora à função de mãe (LOURO, 2006).

Ao serem criadas, as Escolas Normais tinham como pretensão formar professores e professoras que pudessem atender o aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado, pois, pouco a pouco, a partir dos relatórios que eram encaminhados ao governo, as escolas estavam formando mais mulheres do que homens, fato esse talvez vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. A tendência de “feminização do magistério” (Louro, 2006) não parecia ser apenas em uma ou outra província e sim um fenômeno que se consolidava também em outros países. Entretanto, esse processo não se deu sem discussões e polêmicas. Para alguns, entre eles Tito Livio de Castro, parecia um completo desatino entregar às mulheres portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a

educação das crianças. Alguns defensores dessa idéia argumentavam que as mulheres e o clero eram voltados para o passado e, portanto, não seriam capazes de formar pessoas que deveriam mover-se no presente e no futuro.

Outras vozes, como a de Lourenço Filho⁶, levantaram-se para argumentar na direção oposta e afirmar que as mulheres tinham ‘por natureza’ um jeito especial para lidar com crianças, pois eram elas as primeiras educadoras e nada mais adequado que lhes confiar a educação escolar. Se o destino principal da mulher era a maternidade, seria apropriado que se tomasse o magistério como a ‘extensão da maternidade’, assim, a docência não subverteria a função fundamental da mulher. Para tanto, o magistério deveria ser representado como uma atividade de amor, de entrega, de doação, a ele seriam levadas as mulheres que tinham vocação.

As alunas do Curso Normal do IE estão implicadas com essas várias representações de professoras, podendo, assim, aceitá-las, adaptá-las, ou até rejeitá-las. Elas se constituem, portanto, não somente pelas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que circulam no contexto social. Tendo em vista que são múltiplas as histórias de professoras que atravessam as alunas que fazem corpo a minha pesquisa, a seguir apresento o IE como espaço que constitui e é constituído por inúmeras histórias.

Em cinco de abril de 1869, foi fundada a Escola Normal da Província de São Pedro, a qual daria origem ao Instituto de Educação, em Porto Alegre. Somente em 1939, a partir de várias modificações e reorganizações para se adaptar às novas legislações, a escola passa a se chamar Instituto de Educação (como todas as escolas normais do país) e acrescenta o nome General Flores da Cunha, homenageando o ex-governador pelo apoio que lhe dera. (LOURO, 1987)

Em dez de dezembro de 2003, por meio da resolução nº 253/ 2003, expedida pela Secretaria Estadual de Educação, determinando a alteração do nome da escola, a nova denominação passa a ser Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha. Em dezenove de dezembro de 2006, a portaria nº 275/2006 determinou que as unidades que compunham o Centro Estadual de Educação passariam a chamar-se Instituto Estadual de Educação

⁶ Lourenço Filho é um educador brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. ><http://www.centroeducacional.com.br/lourefil.htm>< Acesso em 13/10/2008.

General Flores da Cunha, que está sediado na Avenida Osvaldo Aranha, 527, e Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Dinah Néri Pereira, localizada na Avenida José Bonifácio, 307. Mesmo com todas as alterações legais, o IE continua sendo conhecido pela comunidade porto-alegrense e gaúcha como Instituto de Educação.

Em 16 de março de 2006, o prédio do IE foi considerado patrimônio cultural do Rio Grande do Sul. Desde então muitas iniciativas da comunidade escolar foram realizadas para conservar a sua história. Um dos projetos que ganhou visibilidade na mídia foi o SOS IE, criado por um grupo de ex-alunas. Tal projeto buscou recursos externos para restaurar as três telas que estão expostas no saguão da escola. Uma das telas foi pintada por Lucilo de Albuquerque, em 1919, e retrata Garibaldi e a Esquadra farroupilha. As outras telas foram pintadas por Augusto Luis de Freitas, nos anos de 1922 e 1923, e retratam a tomada da ponte da Azenha e a Chegada dos Açorianos. Outro projeto que está mobilizando a comunidade neste ano [2007] e que visa à conservação do prédio da escola é o “Eu abraço o IE”, organizado pela comunidade escolar para reivindicar o cercamento da escola, pois esta é alvo de roubos e depredações.

Desde sua fundação, o IE se colocava como o centro educacional que procurava estar o mais próximo possível das novas diretrizes psicopedagógicas, aparelhando-se com métodos e recursos modernos. Por isso também passava a ser o posto mais alto que um professor primário poderia aspirar dentro da carreira de magistério do estado gaúcho (LOURO, 1987). Sendo a primeira escola normal do estado e por muitos anos a única, o IE teve caráter de escola-padrão. O ensino nele ministrado passou a servir de base e orientação para os demais cursos normais do Rio Grande do Sul, sendo considerado ‘escola modelo’. Não só servia como centro de referência por suas modernas técnicas de ensino, como também se tornou modelo pelo perfil das professoras que formava. As normalistas que estudavam na escola eram consideradas ‘moças muito bem-educadas’. Foi se construindo uma idéia de elite formada pelo Instituto de Educação, tanto que essas moças, entre outras coisas, eram responsáveis por recepcionar as visitas ilustres que passavam pelo Estado. O IE era considerado a sala de visitas do estado do Rio Grande do Sul (LOURO, 1987).

Para ilustrar, apresento a descrição de uma festividade realizada na escola, em 1944. Esta descrição foi feita por um capitão do exército e reproduzida na revista do Instituto de Educação, órgão oficial do grêmio das alunas.

Passamos ao auditorium. Dezenas de moças, nesta idade flutuante e gloriosa da mulher, em que tudo é romance, novidade, vida; em que os sentidos em superexcitação se exaltam e querem ver, saber, sentir; em que é difícil concentrar-se, obedecer, trancar a curiosidade na redoma da vontade e subjugar os instintos sob a mão da consciência; nós vimos entusiasmados, com o mesmo espírito de cordialidade e brandura, na mesma atmosfera de serenidade e alegria, essas dezenas de moças, olhos fitos na mestra, em atenção intangível, executar as mais belas e complexas músicas corais. [. . .] Diante de nós, mais sério que anteriormente, víamos em realidade o ideal pedagógico atingido: - o aluno orgulhoso de seu papel e de seu lugar, confiante em si mesmo, amigo da escola e estudante por amor. E esse é, sem dúvida, o próprio ideal cívico, porque ali estavam – *futuras mães e futuras professoras* – *argamassa inicial e permanente de todo o complexo social* do povo livre, formador de sua índole, tendências e tradições, penhor de suas lutas, sacrifícios e vitórias ... (grifos da autora) (LOURO, 1987, p.38)

No excerto é possível visualizar que a figura feminina é muito exaltada e existe uma associação entre a figura da mãe e a da professora. A descrição também realça a idéia do papel da mulher na formação dos futuros cidadãos, ou seja, ela precisa ser bem-educada para formar bons cidadãos. Outro aspecto que pode ser considerado é a forma como o visitante descreve as alunas a partir do pressuposto de que a juventude é uma fase, uma faixa etária com um corpo quase incontrolável, em fase de maturação, mas que, se bem-educado, se transformará em uma 'boa moça', 'boa esposa', mãe e professora.

Para sustentar uma imagem de escola moderna, mas sempre se mantendo fiel à tradição, o IE fazia sérias exigências com relação à conduta das jovens que buscavam a escola. Recusavam as alunas que tivessem registrado em suas cadernetas escolares 'atitudes morais' não conformadas às exigências da missão que pretende abraçar e também atribuía nota de aplicação em todas as disciplinas, consistindo em uma apreciação de pontualidade, assiduidade, aproveitamento nos exercícios, espírito de iniciativa, estudo e pesquisa independente, atitude moral e outros (LOURO, 1987). Os princípios apontados pela escola eram amplos e não definiam bem os critérios de julgamento, mas me remetem a pensar que a profissão de professora primária exigia um comportamento que fosse considerado 'digno' pela comunidade.

Conforme menciona Louro (2001), o processo educacional que se instala no início dos tempos modernos se assenta na figura de um mestre exemplar. O professor se tornará responsável pela conduta de seus alunos, cuidando para que estes carreguem para fora da escola os comportamentos e virtudes que nela aprenderam. Para que isso aconteça, não basta que o professor tenha somente conhecimento dos saberes que serão desenvolvidos, é preciso, pois, se tornar modelo a ser seguido. “Por isso o corpo e alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados” (LOURO, 2001, p.92).

É importante também compreender que os sujeitos, no caso desse estudo as *gurias normais*, não são receptores passivos dessas imposições. Elas atuam ativamente, se envolvem e são envolvidas nessas aprendizagens, assumindo-as ou reagindo, recusando-se a elas. Conforme Veiga-Neto (2006), sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re)ação ou, se quisermos, como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder. (P.22)

Desse modo, a resistência a uma determinada ação de poder não é ‘um outro do poder’, mas simplesmente é – ou funciona como – ‘uma outra ação de poder’, em sentido inverso à primeira: “não há relações de poder sem resistências, que são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem de vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder” (Foucault, 2003, p.249). Desse modo, as *gurias normais* do curso Normal do IE, por vezes, em suas práticas, exercitam essas ‘outras ações de poder’, através dos investimentos que fazem em seus corpos ao negociarem identidades neste jogo social que é permeado por pontos de poder e resistências.

Assim, na segunda parte dessa dissertação apresento algumas análises na tentativa de problematizar as negociações identitárias das alunas do Curso Normal do IE que transitam entre ser jovem e professora.

Abro a segunda parte dessa Dissertação oferecendo ao leitor, uma composição gráfica elaborada por mim com recortes das composições construídas pelas alunas que fazem corpo a esse estudo sobre sua condição juvenil. Esta segunda parte está dividida em dois eixos de análise, a saber: **Ser jovem: ter dúvidas!!! Das identidades juvenis das gurias normais** e **Ser professora!!!! Certezas! Das identidades docentes**. Teço as análises inspirada em Reguillo (2002), Garbin (2003), Canevacci (2005), Pais (2006), entre outros autores que assumem a condição juvenil contemporânea associada a práticas culturais constituidoras de identidades plurais de jovens urbanos e porque não dizer, daquelas que fazem corpo a esse estudo. O eixo 1 - **Ser jovem ter dúvidas!!! Das identidades juvenis das gurias normais**, está composto da seção **Fadas às avessas: dos investimentos nos corpos** na qual discuto sobre os investimentos que as alunas fazem em seus corpos como forma de marcar seus pertencimentos; já o Eixo 2, intitulado **Ser professora!! Certezas! Das identidades docentes**, está composto por duas seções: **Professor tem a responsabilidade de formar idéias!!! As professoras das Pedagogias Críticas**, na qual problematizo as narrativas das alunas sobre as identidades docentes ancoradas nos pressupostos da Pedagogia Crítica e, na seção **Em total transformação! Dos discursos construtivistas**, prossigo com as análises, com base nas recorrências presentes nas narrativas das alunas e, também, problematizo as negociações que elas realizam entre as suas identidades de 'jovens' e de 'docentes'.

Cabe ressaltar que tais análises e reflexões não são tomadas como verdades absolutas, apenas refletem minhas atuais condições de entender e problematizar como as alunas do Curso Normal do IE se narram como jovens e como professoras e de que modo negociam tais identidades. Para iniciar as reflexões acerca das identidades juvenis, a seguir apresento um recorte da composição gráfica da aluna nomeada *Cau* de 16 anos, que define a juventude como um período de dúvidas.

Ser jovem: dividido!!!

1.

Identidades juvenis das gurias *normais*

Nesta seção de meu estudo, onde analiso as identidades juvenis das alunas do Curso Normal, considere profícuo refletir acerca da juventude, ou melhor, das juventudes, e do valor simbólico que estas têm adquirido no contexto social atual. Para tal reflexão, assumo as idéias proposta por Chmiel (2000) em seu texto “El milagro de la eterna juventud”, no qual adverte que, na sociedade contemporânea, ser jovem tem adquirido um valor substancial muito diferente de outros momentos históricos nos quais se valorizava a experiência, a sabedoria dos mais velhos. Para a autora, tal fenômeno tem sido promovido pelos meios de comunicação, entre outros espaços, que expressam nas propagandas, nas ofertas para ocupar o tempo livre, nas roupas, enfim, como devem atuar os indivíduos para se tornarem jovens. Jovens que são representados como seres em permanente atividade, acelerados, capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo.

Assim, tais idéias apontam que para “ser jovem”⁷, entre outras coisas, é preciso ter disposição frente ao cotidiano, “ser jovem” passa a ser um estilo de vida. Ainda considera a autora que tais representações de juventude despertam a idéia de que o tempo não passa, não importando assim a idade biológica, e sim aquilo que se exterioriza através de práticas cotidianas. Sarlo (2004, p. 36) afirma; “A juventude não é uma idade, e sim uma estética da vida cotidiana.” Assim, “a juventude passa a ser um território, onde todos querem viver indefinidamente.” (SARLO, 2004, p. 39)

Para pensar com mais profundidade acerca dessa idéia, me reporto a Veiga-Neto (2000) em seu texto “As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... onde propõe algumas considerações relativas à idade. Para o autor, a idade não é uma categoria isolada das demais categorias identitárias, assim, existe uma teia de relações entre elas e aponta como exemplo os diferentes significados que a idade assume em função do gênero: assim, ‘ser velho’ é diferente de ‘ser velha’. Propõe ainda que outros marcadores identitários, tais como vestuário, os adereços nas roupa ou diretamente no corpo, as marcas físicas, os

⁷ Opto aqui por colocar a expressão “ser jovem”, entre aspas, para salientar a idéia de que as representações de juventude veiculadas na mídia podem remeter ao entendimento de um modelo de juventude única, onde todos os jovens vivem as mesmas experiências. Ao longo dessa Dissertação, este tema será discutido com maior profundidade.

gestos, os modos de falar, funcionam não somente para representar um grupo, mas, ao mesmo tempo, para representar esse ou aquele grupo etário. As discussões acerca da idade não devem reservar-se a pensar sobre “a idade em si, seja lá o que isso signifique, nem mesmo está em questão averiguar o sentido de ter essa ou aquela idade biológica ou cronológica.”(Veiga-Neto, 2000, p.224) Reforça ainda:

O que interessa é como são inventadas as diferentes idades do corpo, bem como tudo isso é colocado em movimento não apenas para dizer quem somos segundo um retículo de distribuições, e para que cada um se veja e se sinta dessa ou daquela maneira, mas também para que cada um aja disciplinadamente de acordo com o que se espera dos membros desse retículo” (p.224)

Ressalva o autor que, ao mencionar que não importa a idade cronológica em si, não está desconsiderando a materialidade dos corpos, pois os sentidos que são atribuídos aos tempos vividos pelos corpos não são independentes de uma cronologia biológica. Assim, para aprofundar as discussões, pergunta: “Como, na perspectiva do construcionismo social, podemos compreender a idade que é atribuída, e que atribuímos a cada um de nós?” (Veiga-Neto, 2000, p.228) O autor sugere como resposta que atribuir idades é sempre uma questão de representação, pois atribuir uma qualidade é conferir, discursivamente, um sentido. Assim a idade que atribuímos e que nos é atribuída é uma questão cultural que está indissociavelmente ligada à materialidade dos nossos corpos. Ressalta ainda que, tanto na dimensão cultural como na material, não somos livres como pensamos ser. “Somos prisioneiros das representações e do nosso tempo já vivido ou ainda por viver” (VEIGA-NETO, 2000, p.228).

Em consonância com as idéias de Chmiel (2000), Veiga-Neto(2000) também aponta o papel da mídia entre outros dispositivos⁸, que nos bombardeiam, nos constituem e nos atravessam com as mais diferentes representações de corpo, de beleza e de juventude. Lembra o autor sobre as implicações éticas e políticas dessa situação, pois muitas vezes contribuimos para que “as mais problemáticas representações se combinem, se difundam e se potencializem, na medida em que

⁸ Entendo aqui dispositivo, nos termos propostos por Foucault, como o conjunto das práticas, discursivas e não discursivas consideradas em suas relações com o poder. Foucault aponta alguns elementos que constituiriam um dispositivo, tais como, discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas. (SILVA, 2000, p.43)

nós mesmos as legitimamos a partir das posições de sujeito que ocupamos” (VEIGA-NETO, 2000, p.232).

Frente a essas reflexões, retomo a idéia de que a sociedade contemporânea tem colocado em evidência, através de vários dispositivos, um modelo de juventude, um ideal a ser alcançado. No entanto, esse modelo refere-se a um “jovem legítimo”(Chimiel, 2000, p.87), um jovem branco, urbano, classe média ou alta. Tal entendimento seria empobrecedor para pensar as identidades juvenis, pois estas não foram e não são no contexto atual, igualitárias e unitárias. Para tal discussão, assumo as idéias dos autores Margulis e Urresti (1998), Reguillo (2003), Garbin (2003), Canevacci (2005), Pais (2006) e outros, para argumentar que não existe um único jeito de ser jovem, e sim juventudes que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações as quais pertencem e a diversidade cultural.

Conforme Garbin (2001), a condição de ‘ser jovem’ na contemporaneidade não deve ser pensada fora do contexto histórico, social e cultural pelo fato de ela ser fluida e cambiante. Além disso, as juventudes devem ser compreendidas como “comunidades de estilos atravessadas por identidades de pertencimento” (GARBIN, 2006, p. 201). Complementa ainda a autora que na contemporaneidade é possível visualizar múltiplos espaços nos quais os jovens vêm sendo alvo de muitos investimentos; assim, ‘ser jovem’, numa leitura atual, “é dizer que se é dono de uma identidade juvenil; ou seja, é ‘assumir’ uma prática cultural e social” (GARBIN, 2006, p. 201).

Para refletir sobre as identidades juvenis das alunas do Curso Normal do IE, apresento, a seguir, a escrita de uma delas:

É tão difícil falar sobre essa pessoa, porque ela não é simplesmente uma, e sim muitas...

Existe a Danizinha do papai, a criancinha feliz do namorado, a amigona criança da Alessandra, aquela que pula, canta, ri sozinha, se diverte e diverte os outros, está sempre viajando...

Existe também a Dani, que é a Danizinha só que é super responsável, a cabeça da turma, que está sempre em conflito com ela mesma, que vive o agora, que está apaixonada, que arrisca, que chora...

Mas além delas existe também a professora do maternal I, assim conhecida como a prof. Dani que nunca desiste, está sempre pronta para o que der e vier. (Dani, 16 anos, aluna da 3ª série, 2007)

Tal excerto me inspira a pensar nas tantas negociações que os jovens, no caso de meu estudo, as gurias *normais*, fazem cotidianamente entre as múltiplas identidades que estão disponíveis na contemporaneidade. A aluna *Dani* se define como muitas '*Danis*', uma com a família, uma com o namorado, outra com os amigos e outra ainda como professora. Frente às escritas de *Dani* e de outras alunas, fui deparando-me com a impossibilidade de categorizar ou vincular as alunas em um único grupo de pertencimento. Nas composições analisadas, pude inferir que as alunas não podem ser definidas ou vinculadas a um único gênero musical, a um único estilo, a um único jeito de 'ser jovem'.

Conforme Dayrell (2003), nos deparamos no cotidiano com uma série de representações sobre juventude, uma das mais arraigadas no ideário social é a que aponta a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um "vir a ser", tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Nessa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, negando o presente vivido. Para o autor, esta concepção está bastante presente na escola, em nome de um "vir a ser" (p. 41), traduzidos no diploma e nos possíveis projetos futuros.

Uma outra representação de juventude, apresentada pelo autor, é aquela tomada como romântica. Tal idéia veio se cristalizando desde os anos 60, resultado, entre outros fatores, da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens que se traduziram em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas, etc. Nessa perspectiva, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de comportamentos exóticos. A essa idéia, afirma o autor, se alia a noção de moratória, como um tempo para ensaio e erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e irresponsabilidade.

Dayrell (2003) destaca, também, a juventude narrada como uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade. Assim associado a essa idéia, a juventude é vista como um momento de afastamento da família. Para o autor, torna-se necessário colocar em questão tais idéias sob pena

de olharmos para as juventudes de forma negativa o que nos impossibilitaria de apreender os modos pelos quais os jovens constroem suas experiências.

Como sugere Pais (2006, p.27), uma das possibilidades de olhar as culturas juvenis é por meio de suas expressividades (performances) cotidianas. As culturas juvenis são marcadamente “performativas”, pois os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe. Ainda ressalta o autor que, nos cotidianos contemporâneos, os jovens se deslocam como se nutrissem uma sensação de experimentação constante, vivem a expectativa da aventura. Tendem a tudo relativizar e isso pode ocorrer também nas relações afetivas. Estes jovens abraçam estilos de vida “escapatórios”, que lhes garantem mobilidade e elasticidade. Para o referido autor, os jovens vivem uma condição de “temporalidades ziguezagueantes e velozes”, em que as setas do tempo linear se cruzam com o enroscamento do tempo cíclico. Sendo assim vivem os chamados “*contratempos*” (p. 27), que caracterizam a condição juvenil contemporânea.

As trajetórias de muitos jovens, bem como das *gurias normais*, segundo argumenta Pais (2006), “se assemelham a jardins labirínticos de sendas que se bifurcam, como redes que apresentam muitas possibilidades que não se encontram predeterminadas, que vão se ramificando à medida que estes passam a se dar conta da sua realidade”. As incertezas, o forte investimento no presente, a falta de expectativas frente ao futuro fazem com que os jovens assumam a postura do risco, vivendo assim as aventuras cotidianas de forma intensa, imersos em um cenário de dúvidas e incertezas. Aspecto esse que trago a seguir, destacando a composição gráfica da aluna *Cau* de 16 anos, da terceira série.

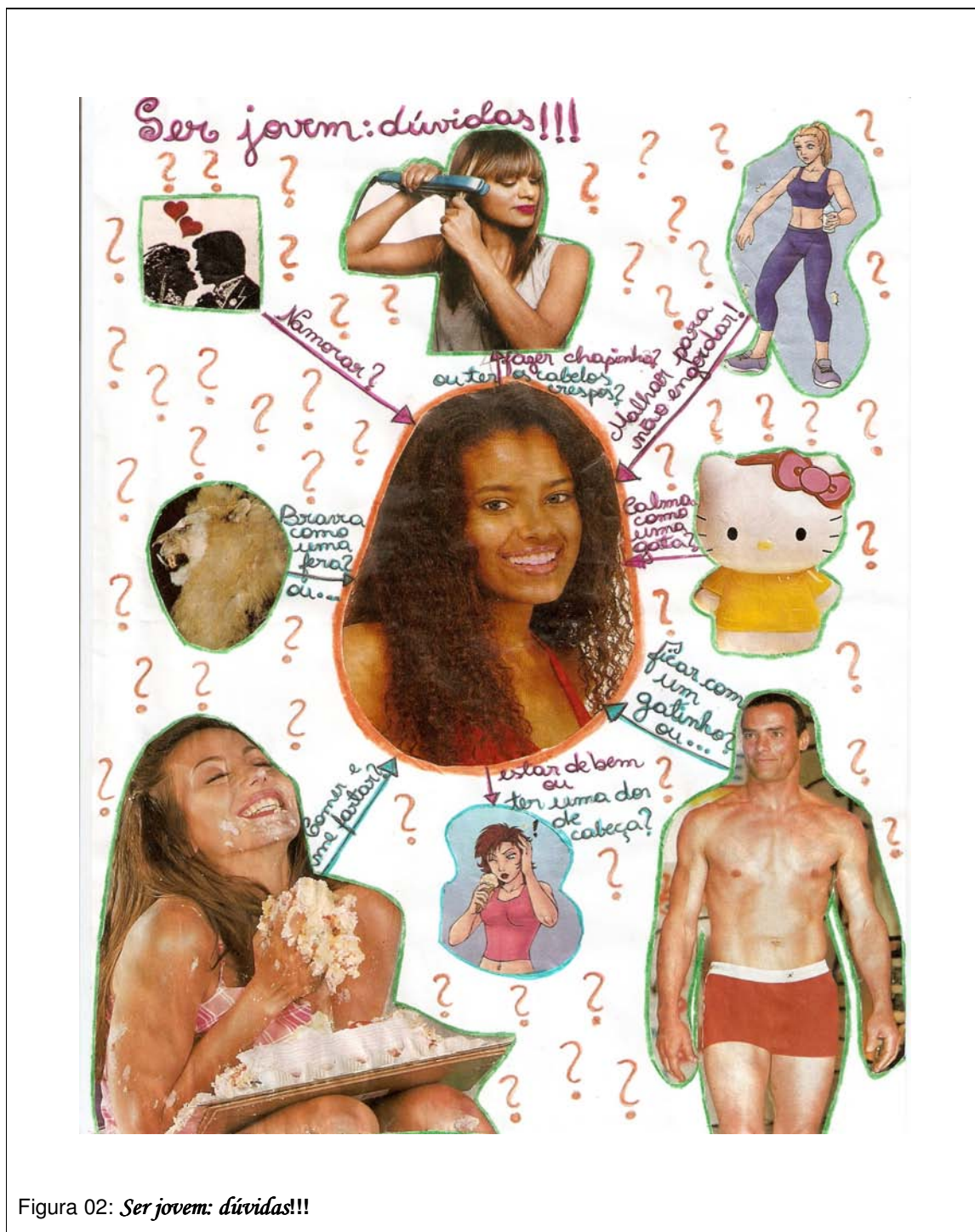


Figura 02: *Ser jovem: dúvidas!!!*

Tomando como referência a composição⁹ da aluna *Cau*, pretendo refletir acerca das identidades, e para tanto, reporto-me a Hall (1997), que tem argumentado que a identidade não deve ser tomada como algo dado ao nascer, ligado a uma essência, fixa, permanente, que emana de um centro interior de um eu

⁹ Cumpre ressaltar, como já mencionei na página 20, que estou nomeando de composição gráfica os trabalhos de recorte e colagem realizados pelas alunas.

verdadeiro, mas sim do diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles.

Corroborando com o autor citado acima, Silva (2000) indica que de uma concepção una, centrada, equilibrada, coerente e estável de identidade, passa-se à fragmentação, efemeridade, mobilidade, superficialidade, flutuação.

A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p.96).

Como sugere Silva (2000), as identidades são construídas dentro de relações de poder, e essas relações de poder se estabelecem dentro da cultura. Nesse sentido, retomo Hall (1997, p. 22), para explicar sobre a centralidade da cultura em nossos tempos. Para o autor, a expressão “centralidade da cultura” refere-se à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea. A cultura está presente nas vozes, nas imagens, é um elemento chave no modo como o espaço doméstico é atrelado, pelo consumo, pelas tendências e modas mundiais; “a cultura é o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como, as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la”.

Ainda no que tange à identidade, Hall (2000) discute, em seu artigo “quem precisa de identidade?”, como o conceito de identidade opera “sob rasura”, argumentando que este não pode ser abandonado, mas que é preciso que se trabalhe com ele a partir de perspectivas desconstrutivas. O autor, ao problematizar a identidade no contexto da pós-modernidade, destaca também seu caráter relacional, já que a identidade não pode ser pensada sem a diferença, sem o que lhe é exterior. Sendo assim, podemos pensar a identidade e a diferença como construções que não são fixas nem estáveis, ou seja, como produções culturais e sociais que fazem parte de sistemas e práticas de significação, nas quais adquirem sentidos. Se o conceito de identidade não é algo pronto ou acabado, torna-se importante pensarmos nos processos de identificação. No caso deste estudo, tais processos são pensados a partir das escolhas apresentadas

pelas alunas. Essas identificações compreendem diferentes elementos, linguagens, músicas, roupas, atividades, que as alunas expressam como representativos de suas identidades.

A identificação é vista como um processo que nunca está pronto ou acabado. Como argumenta Hall (2000), a identidade nunca é completamente determinada, pois ela pode ser sempre sustentada ou abandonada, sendo assim, o indivíduo pode ocupar diversas posições de sujeito. É possível pensar nas relações que se estabelecem entre identidades e cultura e compreender as práticas culturais como ações que colocam em movimento uma multiplicidade de possibilidades de identificações. Woodward (2000) salienta a importância da identidade e sua marca pela diferença. Para a autora, as identidades são fabricadas pelas diferenças, não são pólos opostos, a identidade depende da diferença.

Os jovens a partir de identificações e diferenciações vão construindo seus estilos. Para falar na constituição dos estilos juvenis, quero reportar-me às considerações de Feixa (1999), que assinala que seria uma forma muito simplista se apontássemos apenas o mercado publicitário como constituidor de estilos, pois, embora algumas culturas juvenis possam ser identificadas pelos objetos que possuem; isto, por si só, não constrói um estilo. Deve se observar como tais objetos são organizados de uma maneira ativa e seletiva. Esses objetos são modificados, reorganizados e submetidos a um processo de significação. Diversas culturas juvenis foram e são identificadas pelos objetos que usam, citando entre outros exemplos as botas e cabelos raspados dos *skinheads*; no entanto, apesar de sua visibilidade, as coisas sozinhas não constroem um estilo. “O que faz um estilo é a organização ativa dos objetos com atividades e valores que produzem e organizam a identidade de grupo” (p. 98).

Para o referido autor, o estilo pode definir-se como a manifestação simbólica das culturas juvenis expressas em um conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais, que os jovens consideram representativos de sua identidade como grupo. Em relação a algumas jovens de meu estudo, é possível visualizar as identificações e a marcação das diferenças mediante os investimentos que estas fazem em seus corpos por meio de suas roupas, *piercings*, tatuagens, brincos, anéis, mochilas, entre outros. Cabe ressaltar que tais processos podem funcionar como linguagens temporárias e provisórias com os quais tais jovens se

identificam e se diferenciam de determinados grupos. Frente a essas reflexões, a seguir, apresento a seção “fadas às avessas”, na qual procuro discutir os investimentos que as gurias *normais* fazem em seus corpos, demarcando assim suas identificações e pertencimentos.



Dos investimentos nos corpos

Início esta seção apresentando como título um recorte extraído da composição realizada pela aluna *Ale* de 17 anos, *fadas às avessas*. O excerto refere-se ao título de tal composição. A frase desse recorte me sugere que a aluna se narra como às avessas a tudo o que é esperado dela. A mesma idéia identifico, também, no excerto de escrita da aluna que diz:

Ah, eu sou atravessada mesmo, gosto de piercing, tatuagem, roupa rasgada. Fazer o quê, eu sou às avessas mesmo. (Ale 17 anos)

O excerto acima me sugere pensar que os jovens e, nesse caso, as gurias *normais*, dentro ou fora da escola, criam, propõem outros modos de ser e estar nas relações interpessoais, utilizando muitas vezes seus corpos como possibilidade de contato, comunicação, expressão. Assim, é possível pensar em um corpo jovem que anuncia com letras, desenhos, números os seus múltiplos pertencimentos. Rosa (2004, p. 18) propõe que os corpos dos jovens podem ser tomados como um “*corpo-outdoor*”. Tais corpos são tomados pela autora como se fossem as páginas ampliadas de suas agendas, como espaços de conversas, de marcas e de registros. “Telas criadoras, espaços de inventividade, letras que falam, tintas que respiram, cabelos que tramam, dançam, tendo como endereço possibilidades de relação e de comunicação com as outras pessoas” (idem. P.18).

Le Breton (2004, p.12) considera que muitas vezes para os jovens as marcas corporais tornam-se um meio de ganhar autonomia, uma maneira simbólica de tomar

posse de si mesmo. “O jovem quer afirmar a sua diferença e ser reconhecido a despeito de tudo. Deseja fazer pele nova.”

No caso desse estudo, é possível pensar que as marcas expressas nos corpos das gurias *normais* possam estar subvertendo a lógica como vêm sendo narradas na história da educação, como jovens recatadas em gestos, roupas e linguagens. A seguir, apresento algumas fotografias das alunas do Curso Normal do IE. Como mencionei anteriormente, entendo nesse estudo as fotografias a partir das considerações de Achutti (2004, p.111) que propõe que estas são:

Recortes arbitrários, traduções de uma realidade. Suas margens delimitam as escolhas feitas pelo fotógrafo para demarcar o tempo e o espaço; elas são o resultado de um só gesto último e definitivo, aquele de apertar o disparador; é um ato intencional determinado pelo ponto de vista daquele que olha e adota uma certa posição frente à realidade. Uma fotografia é a materialização de um olhar.”

Na trilha do que propõe o autor, quero destacar, como já fiz anteriormente, que estas fotografias denotam o meu olhar, pois todo o “olhar é potencialmente uma composição” (ACHUTTI, 2004, p.112). Composição essa que se refere ao tipo de máquina que utilizei, aos ângulos que escolhi e às próprias fotografias que selecionei para compor essa seção. Assim, essa composição de fotografias (juntamente com outros dados) foram dando forma ao meu estudo e se concretizaram em objetos de análise. As descrições que faço a respeito das fotografias são minhas; entretanto, não tenho a pretensão de que sejam únicas, mas nelas nesse momento pretendo destacar os investimentos que as alunas realizam em seus corpos marcando assim alguns de seus pertencimentos.



Figura 03: *Piercing na língua*



Figura 04: Marcas...

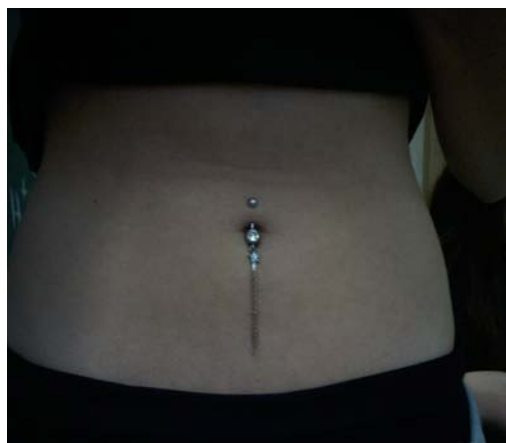


Figura 05: *-Piercing no umbigo*



Figura 06: Muitas mãos

Nas fotografias apresentadas, podem ser visualizados nos corpos das alunas os *piercings*¹⁰, tatuagens¹¹, pulseiras, colares, roupas, enfim, acessórios que denotam seus múltiplos pertencimentos. Essas marcas corporais, como argumenta

¹⁰ Inscrição de uma peça de joalheria em determinada parte da superfície do corpo, sendo em geral peças simples, como barras ou argolas. No entanto, dada a sua popularidade e procura, existe hoje uma maior diversidade em motivos e cores. (FERREIRA, 2004)

¹¹ Inscrição ou desenhos na profundidade da derme através de injeção mecânica de uma matéria corante de origem mineral, vegetal, animal ou sintética. (FERREIRA, 2004)

Garbin (2006), “já não indicam tanto uma forma de dissidência ou inconformismo social e, sim, mais uma prática que simplesmente significa ‘estar na moda’, ‘ser do grupo’, ‘crises familiares’ e não ‘protesto contra o sistema capitalista’, ou ‘protesto contra as regras hipócritas do mundo adulto’”.

Le Breton (2004, p. 19) considera que se o corpo dos anos 60 apontava a verdade do sujeito, “hoje não passa de um artifício submetido ao design da medicina e da informática.” Para o autor a indústria do *design* corporal expandiu-se e o corpo passa a ser “proclamação instantânea de si”. “Sob o reinado do olhar, a superfície torna-se o lugar da profundidade. Para se destacar do fundo de indiferença, convém, pois, tornar-se visível se quer escapar do anonimato.”

A paixão pelas marcas corporais ultrapassa hoje a população jovem; entretanto, afeta, segundo o autor, fortemente as gerações mais novas, pois a atração pelo corpo transformado, decorado está ligada ao super-vestimento no corpo que se transformou no contexto contemporâneo, fundamental na relação com o outro. Assim, através das marcas, o corpo torna-se uma “assinatura de si pela qual o indivíduo se afirma numa identidade escolhida.” (LE BRETON, 2004, p. 22)

Na fotografia da aluna *Tati*, de 20 anos, que apresento a seguir é possível visualizar algumas características da cultura *punk*, como a meia de rendão, os coturnos pretos, a maquiagem preta ao redor dos olhos; entretanto, tal aluna não se narra como *punk*.



Figura 07- Chegando à escola

Os jovens passam a usar o corpo como forma de espetáculo para marcar sua identidade, a sua pertença sexual ou jogar com ela segundo os momentos e os públicos. A seguir, apresento a fala da aluna *Tati* que, em meio à entrevista, menciona a forma como se veste para sair para festas ou encontrar amigos e como modifica seu visual quando vai dar aula.

Ah! Eu me arrumo, eu boto minhas botas ou coturnos, meus anéis, meus cintos e a meia de rendão e as minhas roupas pretas. Às vezes as pessoas perguntam se eu sou punk, e eu digo que não... não gosto de vinho, é mais porque eu gosto do preto. Agora que tô terminando o estágio, vou pintar meu cabelo de laranja, pois, durante o estágio, eu evitei para não ficar chocante. Eu vou dar aula com as mesmas roupas só que sem rendão e cintos de metal, uso meu all star, e deu. Quanto à maquiagem, eu evito pintar muito meus olhos de preto, mas saio do colégio e pego o lápis e faço no ônibus mesmo, sem espelho. Essa professora aqui é um pouco eu porque eu mudo um pouco meu jeito, porque sei que os pais não gostam de professoras diferentes, eu não tô sendo falsa eu só mudo um pouco meu estilo.

Pesquisadora: Quem te disse como tu deverias te vestir?

Tati: *Ah! Ninguém me disse, mas eu sei porque no curso de magistério as professoras vivem dizendo, “baixa a blusa, sobe as calças”, que que tem professora não poder mostrar o corpo, isso não tem nada ver com o que ela sabe, e depois a gente é jovem e pode, todo mundo se veste assim.*

(Tati, 20 anos)

A aluna em sua fala demonstra que foi preciso negociar suas roupas para não entrar em conflito com os pais e a escola, e afirma que não foi falsa, apenas mudou um pouco seu estilo. Isso me remete às considerações de Louro (1999), que afirma que nossos corpos ganham significados e são modificados permanentemente pela cultura, indicando também quais os investimentos que devemos fazer neles. Conforme as mais diversas ofertas culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, morais, higiênicos, dos grupos dos quais fazemos parte. Assim, a aluna entendeu que, por se tratar de uma escola, não deveria se vestir como costuma sair com seus amigos, entretanto questiona: *“que que tem professora não poder mostrar o corpo, isso não tem nada ver com o que ela sabe, e depois a gente é jovem e pode, todo mundo se veste assim.”*

As afirmações da aluna sinalizam o que já mencionei anteriormente. O Curso Normal tornou-se um espaço privilegiado da norma, e, portanto, o corpo deve estar marcado por ela. Louro (1996) ao pesquisar documentos ligados à formação de jovens professoras nas escolas normais, afirma que lhe chamou a atenção “os dispositivos que buscavam uma “corporificação” da escola por essas jovens mulheres, ensinando-lhes um jeito de ser, uma estética e uma ética que procuravam harmonizar o corpo e mente e acabavam por lhe conferir um jeito de professora” (p.126). Cabe perguntar se na aprendizagem dessa postura de professora é preciso que o corpo obedeça a uma lógica onde qualquer indício da sexualidade deva ser suprimida, deslocada? Desloca-se desse corpo tudo que possa ligá-lo à sexualidade? Não estariam essas alunas questionando aquilo que deveriam estar aprendendo que o corpo deve ficar do lado de fora da sala de aula?

Bell Hooks (2001, p. 115) assinala que: “Entrando em uma sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto que a paixão não tem lugar na sala de aula.” Eu ampliaria esta

asserção dizendo que não apenas a paixão não tem lugar na sala de aula, mas também todas as manifestações que possam ser lidas como sexuais, ou relativas ao sexo ou sexualidade. Assim, ao suspeitarmos do corpo, investimos cada vez mais em sua normalização. Tais reflexões me remetem a pensar que, para cada espaço, uma postura. Para cada postura uma palavra, um gesto, um corpo. Assim é possível pensar que os jovens estão frente a uma multiplicidade de possibilidades de identificações e que realizam diversos investimentos em seus corpos como possíveis estratégias de comunicação e borramento de fronteiras.

Le Breton (2004), afirma que:

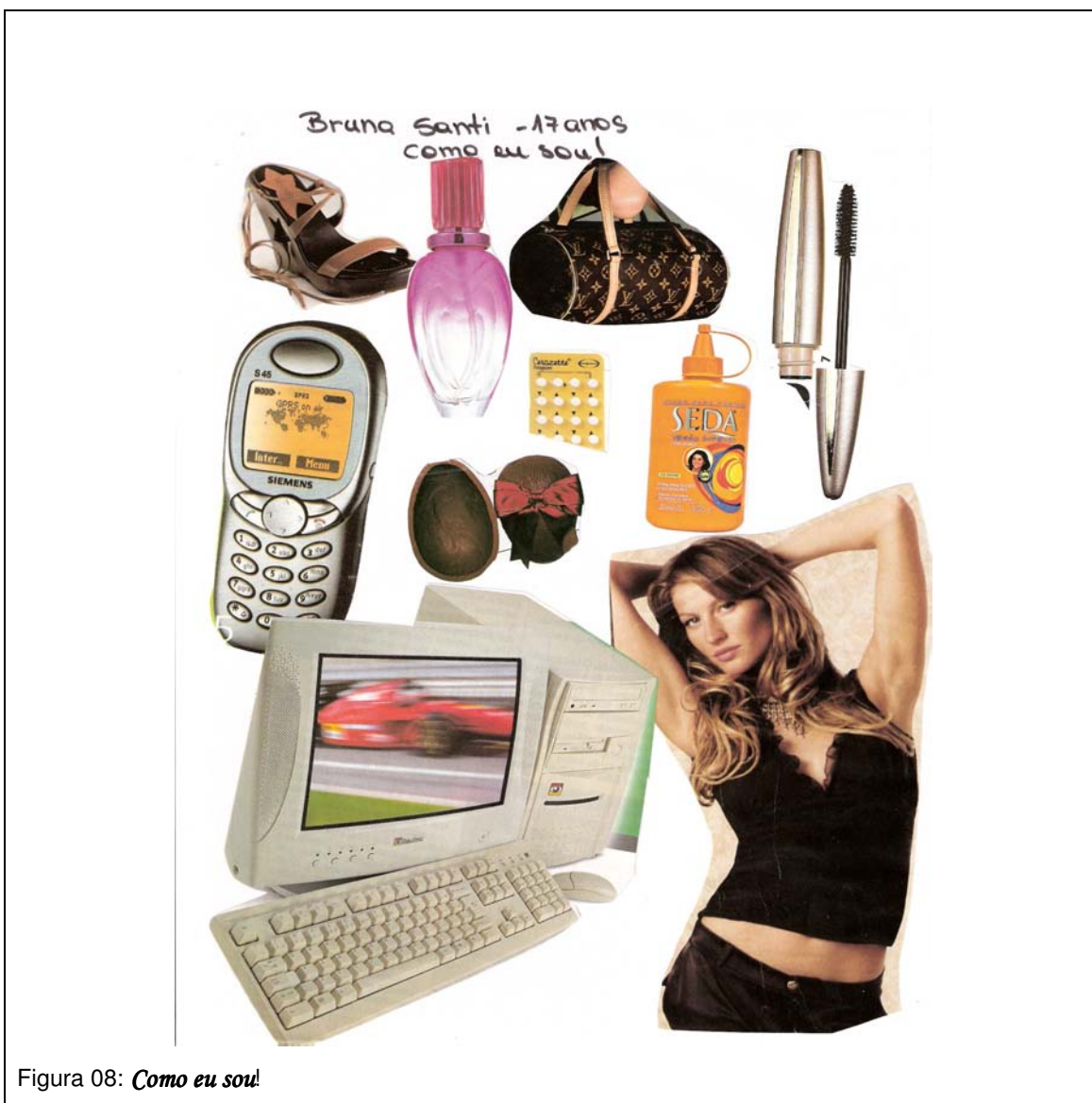
As modificações corporais afirmam uma singularidade individual no anonimato democrático das nossas sociedades, permitem que uma pessoa se julgue única e válida num mundo em que os limites se perdem e abunda a iniciativa pessoal. Provocam o olhar, agarram-se a um *look* e atraem as atenções. São uma forma radical de comunicação, de se dar valor e evidência para escapar à indiferença.” (p.24)

Corroborando a idéia de Le Breton (2004), Bauman (2001) considera que a sociedade contemporânea se movimenta de forma veloz e contínua e isto faz com que os indivíduos experimentem constantemente, inclusive com seus corpos. O convite é que o constante movimento passe a ser um modo de vida. Couto (2007, p.41) argumenta que a “mutabilidade progressiva cada vez mais condiciona e metamorfosea todos os aspectos da nossa vida, sobretudo nossos corpos.” Ainda sugere o autor que a valorização do corpo é acompanhada por uma intensa exploração comercial.

As indústrias, empresas, clínicas e laboratórios, através da publicidade, exaltam a mutabilidade corporal como característica primordial do sujeito contemporâneo. De outro lado os consumidores vorazes de novidades estão dispostos a investir na busca dos resultados prometidos. “O corpo se tornou o lugar ideal para todo o tipo de experimento da biotecnologia, investimento da economia de mercado e o principal objeto de consumo do capitalismo avançado.” (COUTO, 2007, p.49)

E o corpo, nessa perspectiva, passa a ser um objeto de consumo, é preciso que se consuma um ideal de beleza e tudo aquilo que nos leve a ele, roupas,

acessórios, maquiagens, alimentos, entre outros. A seguir apresento a composição da aluna *Santi*, de 17 anos onde destaco tais aspectos:



A aluna traz em sua composição a modelo internacional Gisele Bündchen, que pode representar, no contexto atual, para muitas jovens, um ‘ideal’ de beleza a ser alcançado, e ao seu redor uma bolsa, rímel, perfume, sandália, computador e outras coisas que se pode consumir para alcançar a beleza desejada. Conforme o Dossiê Universo Jovem MTV (2005)¹², a beleza tornou-se um valor assumido para

¹² Trata-se de um projeto planejado e desenvolvido pela MTV Brasil, e teve como objetivo “detectar tendências, entender comportamentos, apreender novos significados e traduzir em posturas as atitudes dos jovens brasileiros, revisitando seu universo.” (p.05) A pesquisa foi realizada em duas fases, uma qualitativa e outra quantitativa, e abordou questões como a comunicação na era da

os jovens que foram entrevistados, uma questão de conquista, os jovens definiram sua geração como vaidosa e preocupada demais com sua aparência. Conforme a pesquisa, os jovens começaram a aderir às cirurgias plásticas, lipoaspirações, silicone, regimes radicais e exercícios físicos. É preciso ressaltar que não se trata apenas dos jovens, como já mencionei anteriormente, a 'eterna juventude' e a beleza se tornaram ideais a serem seguidos na sociedade contemporânea.

Apresento, a seguir, a composição da aluna *Mi*, de 19 anos:

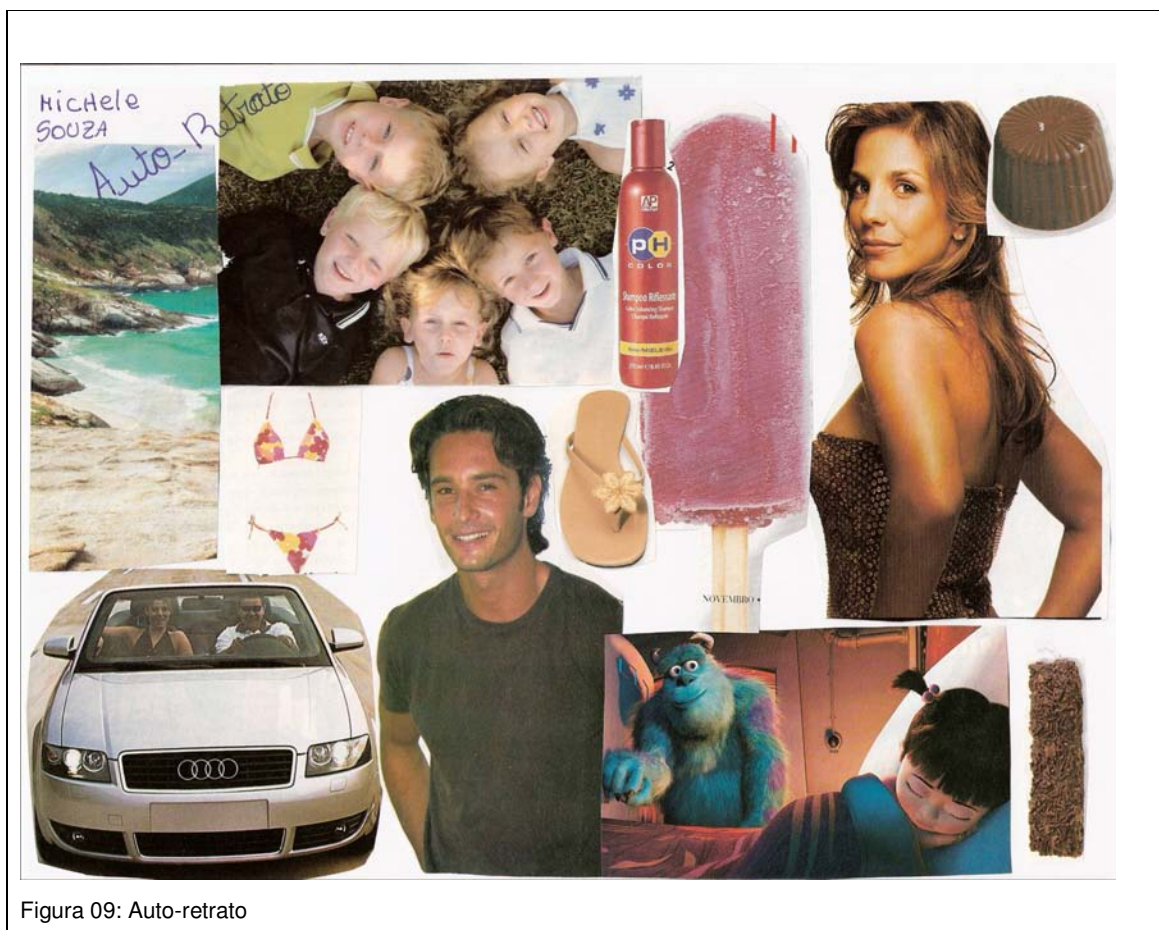


Figura 09: Auto-retrato

Na composição da aluna *Mi*, destaco as aproximações que a aluna estabelece com celebridades como a cantora baiana de *Axé music* Ivete Sangalo, e com o ator Rodrigo Santoro, além de identificar-se com um casal que passeia em um carro de luxo. Para analisar esta composição, valho-me do que propõe Canclini

tecnologia, sexualidade, drogas e vaidades. Foram entrevistados 2.359 jovens, moradores de sete capitais brasileiras, com idade entre quinze e trinta anos.

(2006), quando afirma que as identidades se configuram no consumo, dependem daquilo que se possui ou daquilo que se pode chegar a consumir, pois vivemos em uma sociedade onde o 'ter' posiciona as pessoas em determinadas posições de sujeitos que são narradas como o 'lugar dos vencedores', 'dos vitoriosos'. Mesmo que esse lugar seja um lugar para poucos, todos querem estar lá, assim, alguns conseguem adquirir tais produtos e estilos e outros não, mas sonham com isso e organizam seus projetos para alcançar o que é tomado como ideal de felicidade.

Sarlo (2004) argumenta que o mercado corteja os jovens; estão frente a eles muitas mercadorias, aos que podem pagar por elas ou para aqueles, que são apontados pela autora, como consumidores imaginários. Como consumidores efetivos ou como consumidores imaginários, os jovens têm a sua frente um contingente enorme de produtos. A velocidade de circulação é muito acelerada, causando a sensação de obsolescência. No mercado, as mercadorias devem ser novas, devem ter o estilo da moda, devem captar as mudanças mais insignificantes. A renovação, e a novidade impulsionam a juventude. É o que problematizo na composição da aluna *La*, de 17 anos, da quarta série, que apresento a seguir:



Figura 10: *Eu sou assim...*

Essa composição gráfica me remete a pensar no que propõe Sarlo (2004, p. 26): “sonhamos com as coisas que estão no mercado”. Para a autora somos sonhados pela cultura, pelas capas de revistas, pelos cartazes, pela publicidade, pela moda, e cada um de nós encontra um fio que promete nos conduzir a algo pessoal, como se fôssemos livres para projetar nossos sonhos. Sarlo (2004, p. 26) propõe ainda, que, quando o sujeito pode intervir no mercado e transformar-se em um consumidor, ele torna-se um “coleccionador às avessas”. Este não coleciona objetos e sim atos de compra. Para o “coleccionador às avessas”, o desejo não tem limite, sempre haverá um outro objeto que lhe despertará o interesse. Trata-se de uma coleção de atos de consumo, no qual o objeto se consome antes mesmo de ser tocado pelo uso.

Para os “coleccionadores às avessas”, os objetos podem dar algo de que precisam não no nível da posse, mas no da identidade. Assim, os objetos significam, eles têm o poder de outorgar alguns sentidos; entretanto, os objetos nos escapam, pois aquilo que os torna desejáveis também faz com que sejam voláteis e transitórios. “A instabilidade dos objetos se origina em seu livro sagrado e nos saberes que a enciclopédia da moda codifica a cada temporada” (SARLO, 2004, p. 29).

Reporto-me a Kellner (1995) ao argumentar que a publicidade é uma pedagogia que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem ser e desejar, o que é preciso para ser feliz e bem-sucedido. A publicidade ensina uma visão de mundo e quais valores e comportamentos são socialmente aceitáveis, não tem apenas caráter informativo, ela vende também estilos de vida e um sistema de valor congruente com os imperativos do capitalismo de consumo.

A publicidade pode ser entendida como uma pedagogia cultural a partir do que propõe Steinberg (1999), entendendo-a como qualquer instituição ou dispositivo cultural que esteja envolvido com relações de poder nos processos de transmissão de atitudes e valores. Dessa forma, é preciso pensar sobre os inúmeros contextos educacionais presentes na atualidade tais como: cinemas, teatros, escolas, igrejas, *shoppings*, clubes e a mídia em geral – jornais, revistas, publicidade, programas de rádio e televisão que fazem circular concepções de gênero, raça, etnia, sexualidade, infância, geração, classe social, entre outras, uma vez que eles podem ser considerados como locais de produção e veiculação de diversos discursos e

representações que sugerem determinados comportamentos e marcam determinadas identidades sociais.

Ainda refletindo sobre o que nos afirma Sarlo (2004), “sonhamos com as coisas que estão no mercado”. Quero me reportar a um objeto que é bastante desejado pelos jovens de modo geral e especificamente pelas alunas com as quais desenvolvi esta pesquisa: os celulares. Conforme o Dossiê Universo Jovem MTV (2005), em janeiro de 2005, o Brasil chegou a 66,6 milhões de celulares. Entre os jovens pesquisados, a posse de celulares aumentou no total da amostra de 19% dos jovens que possuíam celulares em 1999, para 71% em 2004. Menciono tal pesquisa para salientar que todas as 93 alunas que participaram dessa pesquisa possuíam um aparelho celular. Destaco nas fotografias a seguir a presença constante do aparelho, inclusive na sala de aula.



Figura 11: 'Eu e o mundo'



Figura 12: 'Sempre conectada'

O celular tem presença garantida nas mãos da grande maioria das alunas do Curso Normal do IE, como se fosse a própria extensão de suas mãos. Outra presença constante são os aparelhos de reprodução de músicas, os mp3 e mp4, que, na figura 11, aparecem junto aos materiais utilizados em sala de aula. Muitas vezes tais aparelhos estão ligados e as alunas assistem às aulas ouvindo suas músicas preferidas. Conforme o referido dossiê, o mercado de *flash players*, que são os tocadores portáteis de música digital que armazenam os arquivos em memória *flash*, “consagram a nova forma de ouvir música na era da internet” (p. 12).

Com relação ao uso do celular é possível inferir que os jovens têm que estar sempre “conectados”, “plugados” em uma rede de contatos para poderem acessar a tudo e a todos, numa teia de informações e conversas que requerem aparatos tecnológicos que vão dos celulares à internet. Sarlo (2004) define como a geração *zapping*, aquela que está constantemente mudando de canal. Talvez seja possível pensar que o *zapping* ultrapasse os limites do comportamento diante de um aparelho e se estenda para um comportamento geral, um estilo de relações que os jovens estabelecem com um mundo movido por intensidades, fragmentações e segmentações, onde tudo acontece ao mesmo tempo, onde se pode estar ‘conectada’ a tudo e a todos ao mesmo tempo. (ALMEIDA; TRACY, 2003)

Nicolaci-da-Costa (2006), em seu texto “jovens e celulares: a cultura do atalho e da sociabilidade instantânea” aborda a pesquisa que realizou sobre as novas formas de sociabilidade tornadas possíveis pela difusão da internet e dos celulares. A pesquisa realizada pela autora transcorreu no ano de 2002, quando foram entrevistados individualmente 20 jovens pertencentes às camadas médias cariocas, cujas idades estavam entre 18 e 25 anos. A seguir, pretendo apresentar alguns dos resultados obtidos pela referida pesquisadora, pois estes, de alguma forma, podem ser articulados a meu estudo, embora este não tenha como objetivo específico analisar o uso dos celulares pelas alunas do Curso Normal.

Um dos resultados obtidos na referida pesquisa foi que todos os jovens entrevistados têm seus celulares sempre por perto, mantendo-os ligados quase que o tempo inteiro. Nas imagens que apresento a seguir, quero destacar essa presença constante do celular, também nas salas de aula do Curso Normal do IE.



Figura 13: Os celulares na sala de aula do Curso Normal

As alunas não atendem os celulares quando realmente não podem fazê-lo, mas mesmo assim o deixam por perto para saber quem está ligando e poder depois retornar a ligação. Não querem estar 'desconectadas' nem por um segundo. Essa questão também foi referida na pesquisa de Nicolaci-da-Costa (2006), na qual os jovens entrevistados argumentam que, para ter sempre conhecimento de quem está ligando, é preciso que o número esteja agendado e, segundo a pesquisadora, a maioria dos jovens utiliza toda a capacidade de memória do celular, pois agenda lotada é sinal de popularidade. Em geral para cada pessoa é possível personalizar os toques, escolhendo diversos *ringtones*, que são os tons musicais que possuem os celulares.

Ter os celulares sempre por perto e ligados, atender a todas as ligações, gera um fluxo intenso, e representa ter acesso direto e imediato ao outro. Isso faz com que os jovens compartilhem uns com os outros diversos aspectos de seu dia-a-dia,

causando a sensação de que os celulares aumentam a intimidade das relações. O intenso uso de celulares para manter as redes sociais, agendar as programações, ainda segundo Nicolaci-da-Costa (2006), tem uma importante consequência. Quando ficam sem o celular, os jovens entrevistados na pesquisa sentem que ficaram sem contato com o mundo, sentem-se excluídos de suas redes de contato e enfrentam uma outra forma possível de solidão.

A comunicação via celular possibilitou, segundo a referida autora, a mobilidade, a instantaneidade, a personalização e o acesso direto. Os celulares dão fluidez a uma rede de sociabilidade muito intensa. Os contatos breves, mas constantes, para obter informações, fazer combinações, planejar encontros e festas aos finais de semana, ou mesmo para simplesmente contar algo que acabou de acontecer dá a esses jovens a sensação de não estarem sozinhos. Tal idéia aparece no excerto de escrita da aluna *Ju*, de 19 anos, que escreve sobre si dizendo-se viciada em celular *acho que morro de solidão se perco meu celular*.

Outra forma de estabelecer relações e criar redes de sociabilidade é a internet. Com relação ao seu uso, as gurias *normais* indicam em suas escritas que têm acesso a *MSN Messenger*¹³, *orkut*¹⁴, entre outros serviços de comunicação. Tal aproximação destaco nos excertos a seguir:

Passo o final de semana inteiro namorando e na internet (baixando música e bisbilhotando o orkut dos outros (Santi, 17 anos)

Não gosto muito de sair de casa porque gosto de ficar perto dos meus pais que quase não vejo devido à correria do dia-a-dia, e também porque sou viciada em MSN e orkut, pois é lá que tenho meus melhores amigos que me agüentam todos os dias. (Mari, 17 anos)

A partir das escritas das alunas *Santi* e *Mari* e tomando como aporte teórico Leitão (2006), considero que tais tecnologias podem reconfigurar as vivências em grupo que para essas jovens não se restringem aos momentos vividos na escola, no

¹³ Programa que permite a conversa *on-line*, em tempo real, simultaneamente com diversas pessoas. A maioria das conversas acontece através de textos, onde a escrita ganhou novos formatos, abreviações, entre outros aspectos. (DOSSIÊ MTV, 2005, p.31)

¹⁴ Trata-se de um site que disponibiliza espaço para a criação de comunidades virtuais sobre qualquer assunto. O usuário só pode se cadastrar sendo convidado por alguém já cadastrado, pode criar quantas comunidades desejar, e usar o espaço para reencontrar amigos antigos, fazer novos contatos, trocar idéias, usá-lo como mural, onde é possível deixar recados (*scraps*). (DOSSIÊ UNIVERSO JOVEM MTV, 2005, p.30)

bairro, *shopping*, ou nas festas, mas ganha outros espaços que ultrapassam fronteiras e territórios geográficos. A comunicação entre os jovens ganhou novas linguagens e novas sensibilidades, criando assim outros contornos para as relações interpessoais. Trata-se, portanto, de uma geração que está reinventando novas formas de ser e viver a partir das relações que estabelecem em um outro espaço que podemos chamar de espaço virtual, realidade da internet, ciberespaço, entre outros. Esse espaço é, segundo Castells (apud Leitão, 2006), desprovido de materialidade, embora seja dotado de realidade, é um espaço flexível, estruturado em redes, e com infinitos centros de comunicação, e serve como suporte para muitas das práticas sociais da atualidade.

Desse modo, é possível inferir que na contemporaneidade muitos são os caminhos pelos quais circulam os jovens metropolitanos, entre eles, as *gurias normais*. Essas jovens constroem e negociam as identidades a partir de códigos afetivos, investimentos estéticos, marcas corporais, bem como no uso de tecnologias de informação, formas musicais, entre outros. Torna-se necessário compreender tais fenômenos, pois eles podem refletir as transformações por que vêm passando as subjetividades contemporâneas.

Frente a todas as considerações que venho propondo até agora, me parece pertinente problematizar como essas *gurias normais* se narram como professoras e quais identidades docentes estão presentes em suas narrativas. Quais as identidades que são tomadas como 'norma', como 'modelo'. Nesse sentido, retomo o que foi mencionado anteriormente e entendo, inspirada em Foucault (1987), Silva (2000), Veiga-Neto (2001), que normalizar é estabelecer de forma arbitrária uma identidade que sirva como modelo, como parâmetro. Tudo o que não estiver de acordo com a norma, que foge ao 'padrão' é tomado como 'anormal'.

Veiga-Neto (2001), utilizando as contribuições de Foucault, usa a palavra 'anormais' para designar "esses cada vez mais variados e numerosos que a Modernidade vem inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os gays, os outros, os miseráveis, o refugo enfim". Considera ainda o autor que essas identidades 'anormais' são construídas discursivamente em processos que envolvem as relações de poder-saber. Para tornar produtiva essa discussão em meu estudo, cabe questionar se os modos como as alunas transitam nos fluidos modos

de ser jovem na contemporaneidade podem estar contrariando o que tem sido tomado como 'ideal' de professora no Curso Normal do IE e, assim, esse 'ideal' é tomado como norma, fazendo que tais alunas ocupem o lugar de 'anormais'. Na próxima seção irei abordar as identidades docentes que fazem parte das narrativas das gurias *normais*.

2. **Ser Professora!!
certezas!**

Das identidades docentes

Apresento como título desta seção um recorte extraído da composição gráfica construída pela aluna *Cau*, de 16 anos, da terceira série do Curso Normal, na qual afirma que *ser professora é ter certezas*. Ao descrever-se como professora, a aluna argumenta:

*Ser professora é não passar insegurança nas práticas pedagógicas, ser professora é ter certeza que o salário não é enorme, mas que isso não é o mais importante muito menos o principal. O importante é buscar um sorriso no rosto do aluno que aprendeu a matéria [. . .] Ser professora é ter certeza que ela deve buscar o conhecimento além do que ela tem
[. . .] Ser professor é colocar a mão na massa, estar com os olhos no mundo.*

Tendo como referência o excerto de escrita da aluna, penso que cabe, neste momento de meu estudo, problematizar quais identidades de professoras estão sendo tomadas como referência, quais modelos de professoras fazem parte do ideário das alunas. Destaco, no excerto apresentado, a imagem de uma professora, 'segura', que detém os conhecimentos, que tem uma conduta abnegada, pois sabe que seu salário não é 'enorme'; tais identidades docentes estão naturalizadas no imaginário de muitas pessoas.

Assim, Hall (1997) chama atenção em seus estudos para o caráter cultural do processo de constituição das identidades. Para o autor, "Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente" (p.8), pois, embora nos pareça que são emanadas de um eu interior, elas são construídas a partir das identificações ou

posições que assumimos. Tais posições são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências. Isso significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora dela.

Nesse sentido, representar é produzir significados em meio às relações de poder, em que os grupos mais poderosos impõem aos mais fracos seus significados sobre outros grupos. É possível pensar que isso ocorreu com as representações de mulher e de mulher professora na sociedade brasileira. Penso que não cabe neste estudo indagar sobre quais as imagens mais 'próximas' ou 'verdadeiras', sobre o que é ser professora, mas sim, como considera Louro (2006, p.464), "compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram". Cabe então perguntar: de que modo as mulheres professoras eram ou são ainda representadas pela sociedade?

A escola é constituída basicamente pela presença feminina, entretanto, é preciso entender como se deu esse processo de feminização e assim problematizar a associação que é feita entre a educação de crianças e a mulher. As discussões sobre a feminização do magistério têm sido tema de reflexão de alguns pesquisadores; destaco aqui os estudos de Louro (1987,1996, 2006), Costa (1995,1998), entre outros, que têm problematizado a profissão docente articulada à categoria de gênero. Tais abordagens permitem compreender o caráter simbólico da associação quase direta do magistério com a afetividade feminina.

Louro (2006, p.478) considera não parecer possível compreender a história das mulheres na sala de aula sem advertir que essa foi uma história que se deu no terreno das relações de gênero. As representações do masculino e do feminino, os lugares sociais determinados para cada um deles são integrantes desse processo histórico. Para a autora, gênero deve ser compreendido "como uma construção histórica, social, que articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou e (determinam) algumas posições de sujeitos que as mulheres ocuparam e (ocupam)".

Para Louro (2001), no Brasil foi possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, conforme já mencionei anteriormente, permitiram a entrada das mulheres nas salas de aula. Tais transformações dizem respeito aos processos de urbanização das cidades, ao

surgimento de outras oportunidades de trabalho aos homens através da expansão industrial, a chegada dos imigrantes e também a constituição de um novo estatuto de escola. Nesse contexto o magistério se constituirá uma atividade permitida e até indicada para as mulheres. Assim começa a se feminizar, homens e mulheres compartilham a docência. Entretanto, considera a autora, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas. Senhoras honestas e prudentes ensinam meninas, homens ensinam os meninos. Tratam de saberes diferentes, recebem salários diferentes, disciplinam de modos diferentes, têm objetivos diferentes.

Para a autora, os discursos da ordem e do progresso, da modernização da sociedade, da higienização da família, da necessidade de formar jovens cidadãos, faz emergir a necessidade de instruir as mulheres, tendo em vista que estas serão as futuras mães. Tais fatos, associados à nascente área da Psicologia, que acentua que o amor materno, a privacidade familiar são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças, favoreceram a feminização do magistério. Para ser reconhecido como uma profissão admissível e conveniente às mulheres, o magistério devia associar-se às tarefas que seriam naturalmente femininas tais como o amor, a sensibilidade, o cuidado e a própria maternidade. Tais discursos, articulados a outros, têm contribuído para construir as representações que temos de professores e professoras.

Costa e Silveira (1998), em seu artigo “A revista Nova Escola e a constituição das identidades femininas”, analisam a produtividade da revista como artefato cultural que atua na constituição de um discurso sobre o magistério e destacam uma substantiva diferença quanto aos atributos que são enfatizados em relação aos gêneros masculino e feminino. Em geral, nos artigos da revista, os homens são lembrados como rigorosos, exigentes, fascinantes. Já às professoras são reservados os atributos como paciência, dedicação, compreensão, afeto, aconchego.

Tal estudo mostra também que as fotografias apresentadas pela revista destacam a professora sempre fisicamente próxima dos seus alunos, tocando-os, tendo-os no colo, abraçando ou sendo abraçadas, olhando de forma carinhosa, enfim, estabelecendo vínculos afetivos. Nas fotografias que destacam os professores, são raras as que mostram proximidade física entre professor e alunos.

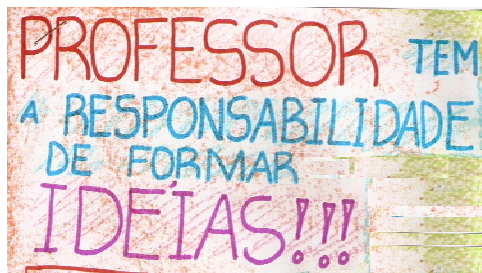
Assim, argumentam as autoras que tais representações se articulam àquelas que predominam em nossa cultura que os homens seriam por natureza dotados de maior controle sobre sua afetividade, situação esta que os colocaria em posição privilegiada no terreno da racionalidade.

Segundo Walkerdine (1995), a cultura ocidental foi naturalizando a vinculação de certos atributos ao masculino e ao feminino através de caprichosas estratégias de subjetivação que vão tornando governáveis certos indivíduos ou grupos. É possível considerar que tais estratégias colocam as mulheres em posições políticas e culturais desvantajosas em relação aos homens.

Costa (2006, p.87) destaca:

Apesar de sujeitos à mesma ação subjetivadora e construtiva das narrativas, aquilo que tem sido historicamente construído como correspondente à natureza masculina ocupa um lugar privilegiado na nossa cultura, ocorrendo o oposto com o que é atribuído à suposta natureza feminina. É indiscutível, em nossa cultura, a supremacia da razão sobre o coração, do raciocínio sobre a emoção. Conquistas, riquezas são, supostamente, conseqüências do emprego da racionalidade e não do sentimento. Num mundo em que tal lógica prevalece, estará prejudicado quem ocupar o pólo não privilegiado dessa oposição.

A partir dessas reflexões, entendo que professores e professoras foram e são objetos de representações e opero, aqui, na perspectiva teórica que entende que essas representações não funcionam como espelhos de uma realidade, mas sim como sua constituidora. Essas representações produzem sentidos sobre os sujeitos e aparecem nas narrativas das alunas que fazem corpo ao meu estudo. Assim, a seguir, apresento algumas das identidades docentes narradas pelas gurias *normais*, nas quais as marcas religiosas permanecem sob novos discursos e novos símbolos, marcadas pelo caráter de doação e de entrega associada à atividade docente. Tais identidades docentes, mesmo sendo as mais recorrentes nas composições gráficas e nas entrevistas, certamente não dão conta de explicar as múltiplas negociações identitárias das alunas do Curso Normal. Assim, não tenho a pretensão de classificar as identidades das alunas como se elas se enquadrassem apenas em uma ou outra identidade docente, minha intenção é tensionar essas identidades e as negociações que as alunas fazem entre ser jovens e ser de professoras.



As professoras das Pedagogias Críticas¹⁵

Para iniciar essa seção, apresento um recorte de escrita presente na composição gráfica da aluna *Juju* de 16 anos, da terceira série, na qual ela se narra como professora apontando a responsabilidade de ser uma formadora de idéias. Para discutir tal identidade docente me reporto a Garcia (2000), em sua tese de doutorado, intitulada, “A função pastoral-disciplinar das Pedagogias Críticas”, na qual analisa tais pedagogias e demonstra que são tecnologias humanas e intelectuais que exercem uma função pastoral-disciplinar que visam produzir um sujeito autoconsciente, engajado e emancipado. O papel do professor dentro dessa perspectiva é ser um guia, um conselheiro.

Foucault (1990) faz referência ao poder pastoral como uma forma de poder orientada para os indivíduos e destinada a governá-los de modo contínuo e permanente. O poder pastoral foi uma tecnologia de poder utilizada por muitos séculos no interior das instituições cristãs, que institui a abnegação e o sacrifício do pastor pelo bem de suas almas e a salvação do rebanho. Tal reflexão é produtiva para pensar o que propõe Garcia (2000, p.6): “as Pedagogias críticas exortam os/as docentes e intelectuais educacionais críticos/as a se constituírem enquanto sujeitos de princípios e de condutas exemplares, guardiões da verdade e guias da consciência esclarecida e engajada.” Tal idéia é possível visualizar nas composições que destaco a seguir:

¹⁵ Sob a denominação de “Pedagogias Críticas” estão incluídas as Pedagogias que privilegiam os aspectos sóciocríticos e sócio-históricos do fenômeno educativo que aliam o construtivismo psicológico ou pedagógico a impulsos críticos e libertários (SILVA, 1998).

SER PROFESSORA, ESTE É MEU DESTINO
 Ajimã, Tal mãe, tal filho
 ESTOU LOUCA PARA COMEÇAR

A gente mostra o caminho

E O luxo
 TEM de transformar



Biblioteca enriquece a vida de crianças



Gostaria que o ensino público melhorasse para que no futuro esses estudantes que hoje estão nas escolas públicas tivessem a mesma chance de uma boa faculdade que os estudantes das escolas particulares.

Tem muitas coisas que eu preciso saber



Em busca da escola ideal

Se você chegou até aqui, você é uma vitoriosa.

Agora é a hora de viver intensamente, mantendo tudo que você conquistou.

Figura 14: *Louca pra começar*

A aluna *Gi* destaca as frases *A gente mostra o caminho* e *tem o luxo de transformar*, *Tem muitas coisas que eu preciso saber*, *Se você chegou até aqui você é uma vitoriosa*. Segundo o estudo de Garcia (2000), os pensadores críticos destacam que o professor ou a professora crítica devem educar pelo exemplo e pela retidão que devem caracterizar seu caráter, devem ser defensores da justiça social, devem ter uma conduta irrepreensível e assim serão capazes de modificar a de seus alunos, através da luta, da persistência, da vontade de mudança. Idéias essas que aparecem também na composição da aluna *Juju*, da terceira série.



Figura 15: *Professor Tem a responsabilidade de formar idéias*

Esse ideal de professor também está presente na escrita da aluna que apresento a seguir:

A vida de professora pode ser muito pesada, pois não temos apenas problemas próprios. Convivemos com a responsabilidade de formar idéias de pelo menos vinte e cinco crianças por turma. Servimos como exemplo aos alunos, não apenas como adultos, mas também no modo de agir e de falar. (Ju, 16 anos)

Nesta perspectiva o trabalho docente está associado à idéia de professor como 'guia', 'modelo'. Assim, os discursos da professora afetiva, que cuida, que

guia, está na perspectiva crítica, associada também ao comprometimento político. O papel do professor crítico deve ser de guia também no que diz respeito aos ideais de justiça e solidariedade. Tais idéias se fazem presentes na composição da aluna *Ann*, de 18 anos, da 4ª série, quando ela destaca as palavras diálogo, paixão, mudança, conscientização, entre outras para narrar-se como professora.



Figura 16: Paixão de educar...

Em sua escrita, *Ann* destaca:

quero ser uma professora que conscientiza os alunos, não quero que sejam alienados, eles têm que ser críticos para transformar a sociedade em um lugar melhor. (18 anos, quarta série, 2007)

A aluna *Cami*, de 19 anos, destacou também em sua fala o compromisso do professor com a formação crítica de seus alunos:

fiz tudo que pude para que meus alunos aprendessem, fossem críticos, não quero formar aluno alienado. Pois eu quero ser uma professora situada, e reivindicadora, pois nós somos formadores de opinião, não podemos ser bobinhas, né!?

Tais manifestações das alunas me remetem a pensar, a partir das considerações de Garcia (2000), que as pedagogias que se intitulam como revolucionárias, sóciohistórica, histórico-críticas, crítico social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, e da esperança, trazem a idéia de salvação e redenção do mundo e de si através do poder da razão e da ação. Nessa perspectiva, educar significa produzir um sujeito ou uma classe social soberana, ciente de suas condições sociais e portadores de um saber universal e totalizador acerca de si e das relações sociais. E a atividade docente nessa perspectiva está associada a muito mais que conhecimentos, implica também ser um 'ser vocacionado' que deve conduzir seus alunos ao 'caminho ideal'. Nesse sentido, destaco, na composição gráfica a seguir, a idéia da vocação que está bastante presente nas narrativas das alunas.

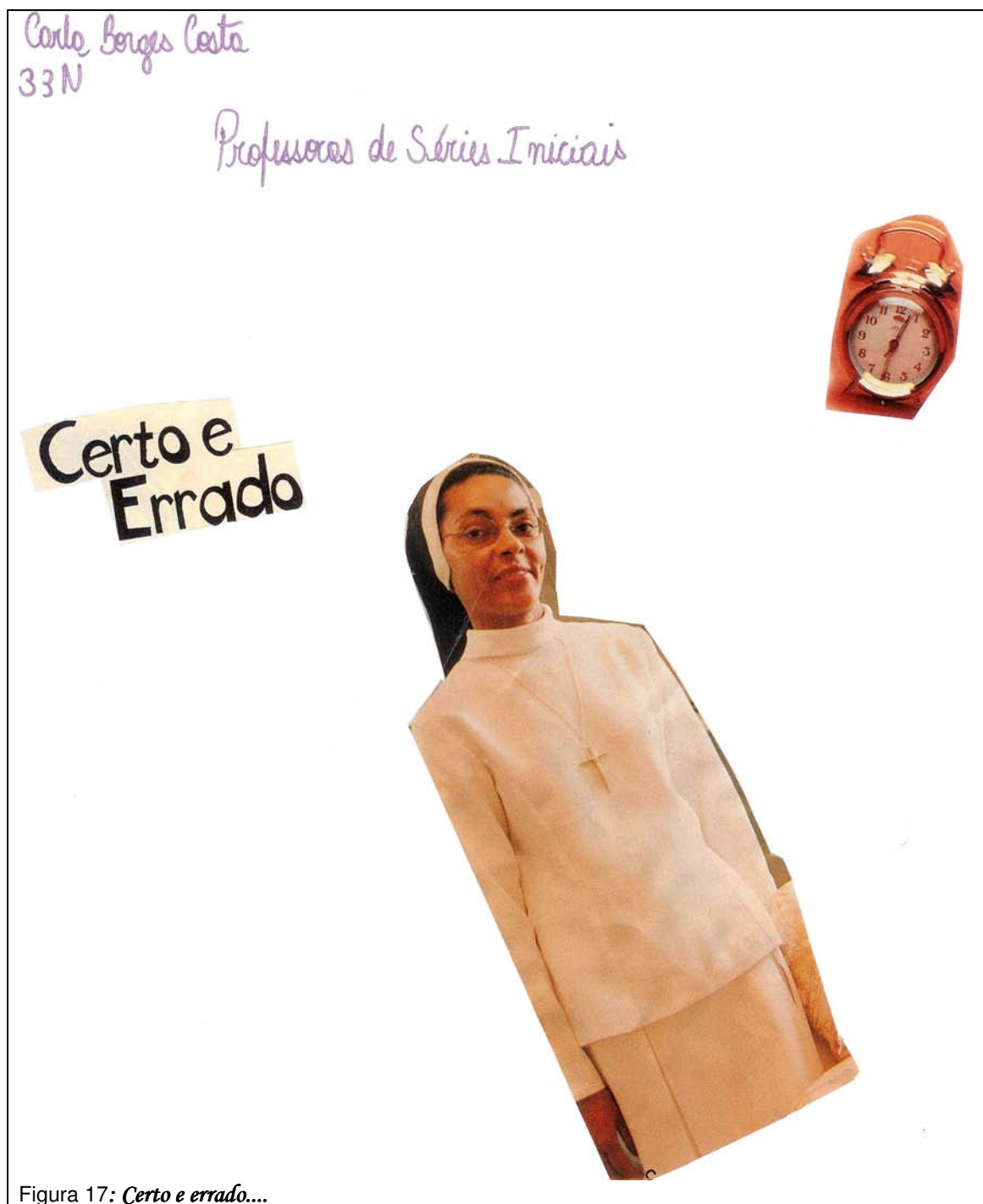


Figura 17: *Certo e errado....*

A aluna *Ca B*, de 19 anos, da quarta série, coloca em destaque a figura de uma freira, remetendo a idéia da docência associada ao sacerdócio, à vocação. Assunção (1996), em seu livro "Magistério Primário e Cotidiano Escolar", considera que, frente ao discurso da vocação, os outros se calam. Ele parece ser conclusivo,

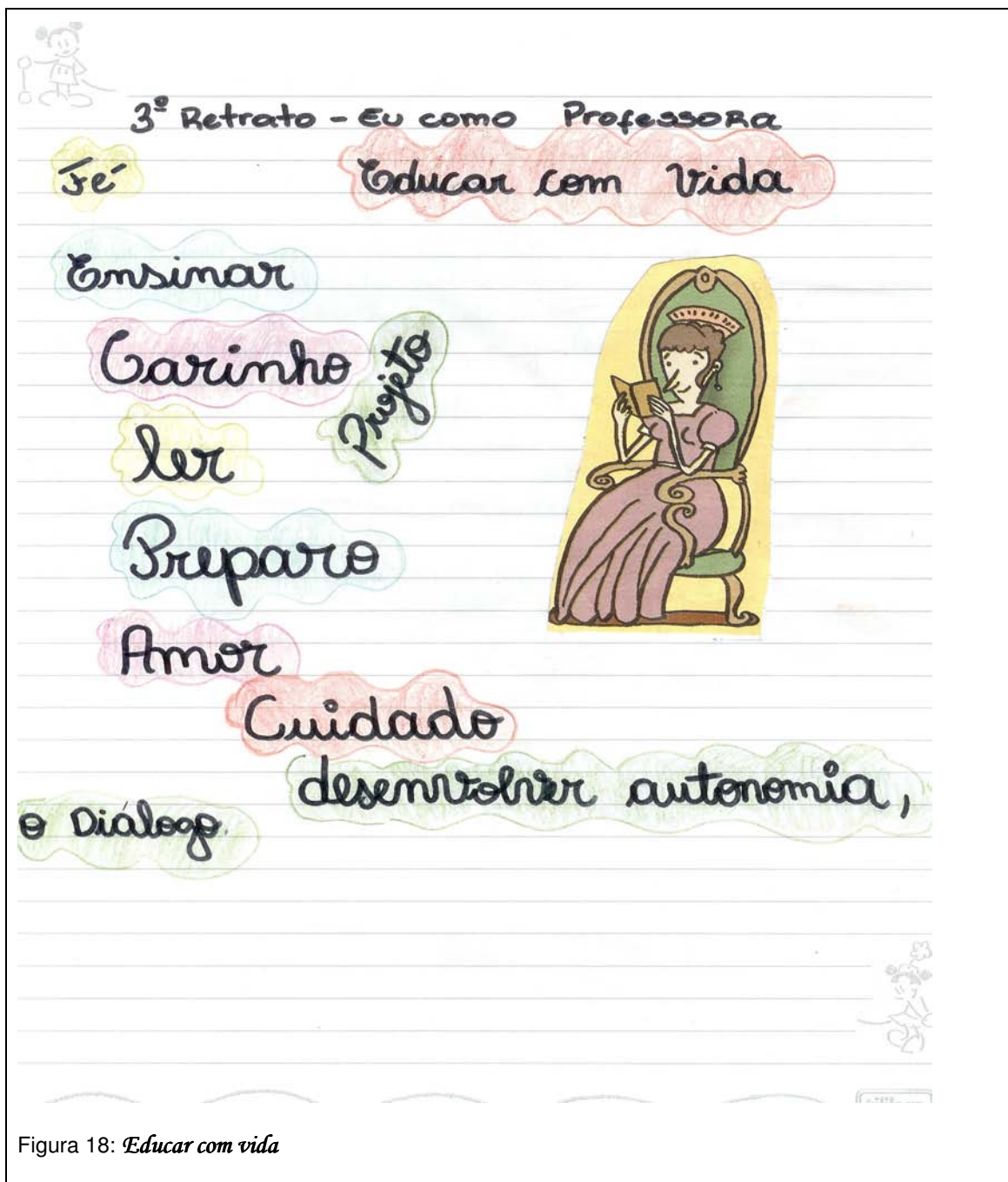
pois traz como pressuposto que existe algo “da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões.” (p.14) Assim, o magistério, nessa perspectiva, passa a ser visto como uma escolha pessoal independente dos vários discursos que em conjunto podem ter condicionado a constituição da profissão docente.

A autora se vale das considerações de Bruschini, (1981, p.72), quando esta discute a utilização do argumento da vocação para induzir as mulheres à escolha de profissões socialmente inferiores.

A utilização do conceito de vocação, que se associa à idéia de que as pessoas possuem dons naturais e uma predisposição para o desempenho de determinadas ocupações constitui um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Mas elas não só as desejam e as escolhem. Elas realmente passam a acreditar que sua opção foi fruto de uma verdadeira vocação e não de uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas de realização profissional na carreira que vai seguir.

Assim penso que cabe aqui problematizar a vocação como algo associada a uma escolha pessoal, e pensar nos múltiplos discursos que se articularam para solidificar tal idéia, buscando assim desnaturalizar os papéis atribuídos à mulher. Costa (1995), em seu livro: “Trabalho docente e profissionalismo”, sinaliza para os perigos da associação da docência com a vocação e a abnegação e problematiza tal questão considerando que esses discursos têm causado muitos danos tanto às professoras como à educação escolar. Sugere a autora: “Precisamos agora é de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição a exploração e ao controle”. (COSTA,1995, p. 236)

Na composição a seguir, destaco, ainda, a docência associada ao feminino. A docência exercida por uma ‘mulher-ideal’, mulher esta que a aluna colocou em destaque na figura de uma rainha.



Tal composição me leva a pensar a professora como modelo de virtude e comportamento. Nesta perspectiva, os alunos devem ser conduzidos com amor, carinho e cuidado. Garcia (2000) destaca que nas Pedagogias Críticas o poder deve ser exercido com menos autoritarismo e mais afetividade. Tal aspecto pode-se visualizar também nas escritas das alunas que apresento a seguir:

Tendo conhecimentos somos a luz para nossos alunos, em quem eles podem confiar. (Ana P., 16 anos)

Eu, como professora, sou muito responsável, amorosa e carinhosa. Acredito que para trabalhar com crianças tem que ter muita paciência e amor e dedicação exclusiva. (Sam, 17anos, terceira série - 2007)

As composições gráficas e escritas apresentadas estabelecem uma relação quase que de forma direta entre docência e afeto. É importante ressaltar que minha intenção não é negar a importância do afeto no ensino. O que me parece problemático é a afetividade aparecer como algo natural, inerente às professoras de séries iniciais.

Costa e Silveira (2006) consideram que o campo do magistério tem sido pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras a certa “ordem do coração” oposta à “ordem da razão”. Tal representação tem contribuído para fortalecer as associações entre gênero feminino e déficits de raciocínio. Para as autoras, colocar em destaque a afetividade no ensino pode ter sérias implicações, contribuindo para manter as representações que dissociam as mulheres das esferas públicas e das instâncias que detêm o controle social e estimulam as conexões entre o gênero feminino e o mundo doméstico. Essa professora, tomada pela “ordem do coração”, deve, além de guiar seus alunos, cuidar e zelar por eles, como se fosse uma segunda mãe. Nas composições que apresento a seguir, destaco algumas imagens que associam a docência à maternidade.

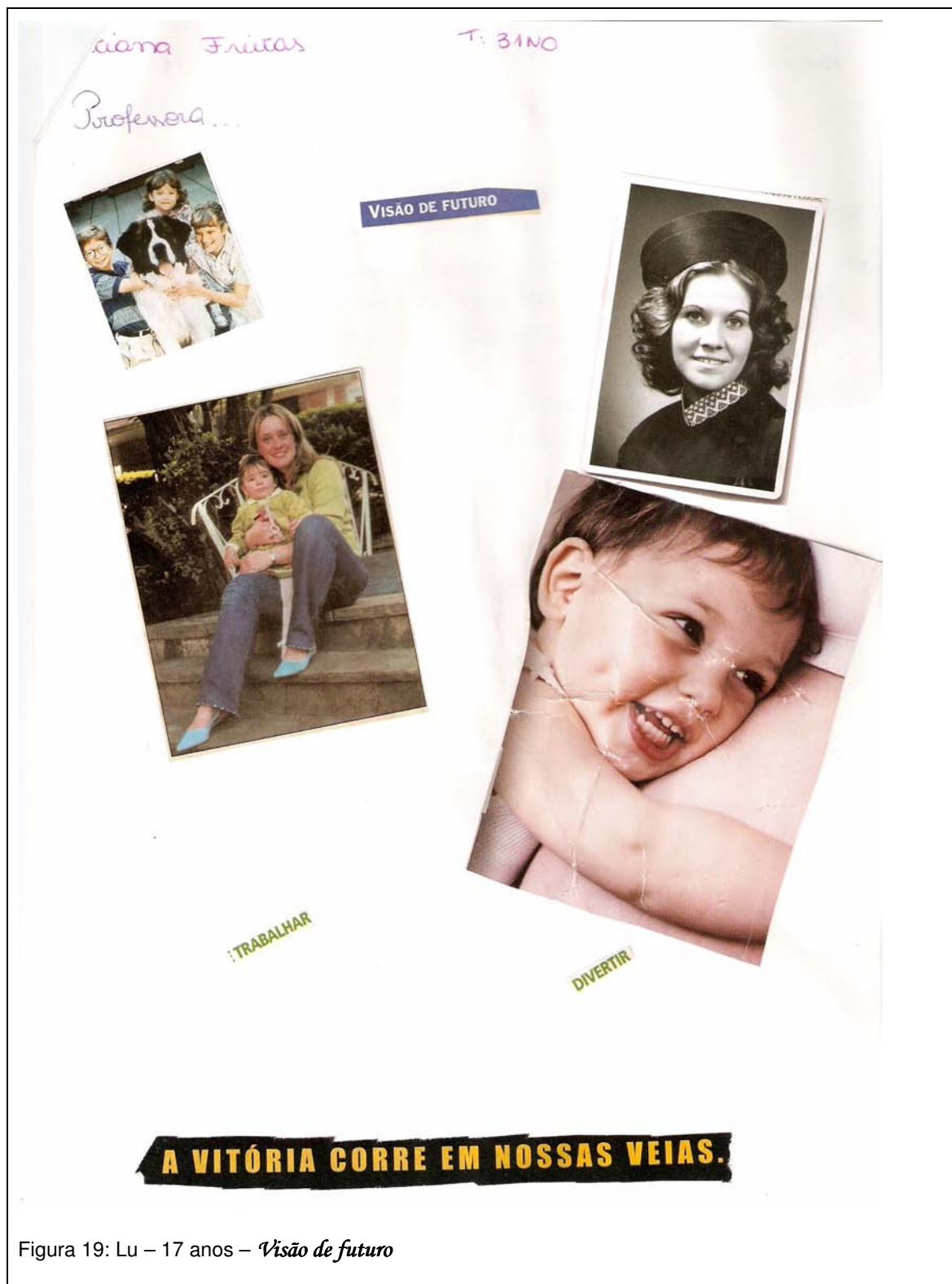


Figura 19: Lu – 17 anos – *Visão de futuro*



Figura 20: Ka-17 anos- *Sempre firme e forte*

As alunas destacam mulheres com bebês no colo, todas com uma postura afetiva e de cuidado. Para refletir sobre a associação da docência ao cuidado, lanço mão dos estudos de Carvalho (1999) apresentados no livro “No coração da sala de

aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais”, no qual, entre outras coisas, a autora indica a multiplicidade de significados, nas diversas áreas do conhecimento e campos profissionais da palavra cuidado. Considera que frente a essa gama de significados construídos a partir de vários campos teóricos, é difícil usar adequadamente tal termo. Porém, ressalta que em geral a palavra tem sido associada à prestação de serviços pessoais a outros, e também no sentido de empatia, de carinho, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade. Assim, é nesse sentido que tem sido associado à docência. Tal idéia de cuidado destaco nas composições gráficas que apresentei anteriormente.

Para pensar sobre a história do cuidado na escola, a autora traz Áries (1960), como referência para contextualizar esse processo, pois em sua obra o autor indica as transformações na Europa Ocidental, no final do século XVIII quando a sociedade tradicional vai centralizando-se em torno da família e a criança torna-se seu núcleo central. Para o autor é nesse momento histórico que têm origem tanto o moderno cuidado e as modernas formas de amor materno, quanto a escola moderna e a própria profissão de professor.

Para Carvalho (1999), a emergência de um novo ideal de criança com características e uma psicologia própria causaram mudanças na escola, na Pedagogia e no cuidado, que deixam de ser centrados na figura do adulto e trouxeram novas exigências para o trabalho de quem cuida. A empatia e a sensibilidade tornaram-se requisitos para quem acompanha a criança. A escola deve imitar o espaço doméstico, sem conflitos e com afeição mútua. Tais idéias destaco na fala da aluna *Fê* de 19 anos, estagiária: *a escola é a segunda casa das crianças, tem que ter clima de carinho e amor senão eles não aprendem*. Nesta perspectiva, à escola não cabe apenas transmitir conhecimento, mas também zelar pelo desenvolvimento moral da criança, tal como se supõe que as mães façam por seus filhos. Assim as mulheres foram responsabilizadas por tal educação nos lares e na escola na medida em que foram exercendo a docência.

Segundo a autora, revela-se uma dimensão disciplinadora do cuidado na família e na escola. Tal disciplina torna-se mais eficiente quando coloca o vínculo afetivo como seu veículo. “Para as mulheres se estabelece o papel de intermediárias, guardiãs do novo ideal de infância, poderosas frente às crianças, mas dependentes dos homens no âmbito social, no interior da família nuclear, e

muitas vezes da própria hierarquia escolar.” (CARVALHO, p. 70) Assim, considera ainda a autora, “as idéias do desenvolvimento como um desabrochar natural da criança, exige empatia e identificação, a fim de permitir um acompanhamento afetuoso de seu florescer.” (p.70) Para essa professora bastam sentimentos, intuição, simpatia, paciência, disponibilidade e, acima de tudo, gostar de crianças.

Na próxima seção apresento uma outra nuance desta mesma identidade de professora afetuosa e que educa através do cuidado e do carinho, mas associa a isso as recentes pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicopedagogia: os discursos construtivistas.

**EM TOTAL
TRANSFORMAÇÃO**



Dos discursos construtivistas

Início esta seção apresentando um recorte da composição gráfica da aluna *Cris*, da terceira série, onde ela se descreve como uma professora em total transformação. O discurso da professora transformadora está fundado nos discursos de uma Pedagogia Crítica e aparece como o ideal da professora Construtivista. Silva (1999) afirma que as pedagogias que lançam mão dos conhecimentos da Psicologia e da Psicopedagogia, para subsidiar suas práticas pedagógicas e são comumente chamadas de pedagogias *psi*, parecem dominar as práticas educacionais. Alguns países, ao realizarem suas reformas curriculares, adotaram como orientação o construtivismo psicológico ou pedagógico, sob seus vários nomes ou versões.

Ressalta o autor que no Brasil os projetos educacionais, as reformas curriculares e os programas de treinamento e formação docente parecem ter sido homogêneos por uma mesma pedagogia que se poderia chamar de “psico-crítica: técnicas *psi* movidas por impulsos libertários” (p.7). O autor aponta como aspecto intrigante que tais pedagogias construtivistas e psicopedagogias lacano-piagetianas, que seriam supostamente críticas e libertárias, têm-se combinado com as reformas neoliberais da educação.

No âmbito educacional, as pedagogias *psi* se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que pressupõem uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo, de outro. Dentro dessa perspectiva, a consciência e as ações dos sujeitos podem estar bloqueadas pelos efeitos das ações das estruturas do poder. Mas se tais estruturas forem devidamente desbloqueadas a partir da conscientização, os sujeitos se emanciparão e poderão opor-se ao poder e à opressão.

Tais pressupostos são colocados em questão pelas perspectivas pós-estruturalistas de inspirações foucaultianas, que indicam que subjetividade original, essencial, nuclear não pode construir o outro do poder, na medida em que a subjetividade não existe fora dos processos sociais, sobretudo da ordem discursiva que a produz. Nesse sentido, para o autor, as pedagogias emancipatórias que se fundamentam nos pressupostos da filosofia da consciência tomam como fonte original de oposição justamente aquilo que deveria ser problematizado.

Walkerdine (1999), em seu artigo “Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista”, considera que a criança construtivista não existe naturalmente, é uma ‘descoberta’ feita por Piaget e pelos pesquisadores construtivistas. A criança construtivista é o resultado não apenas de estratégias discursivas, de práticas e convenções lingüísticas, mas de uma série de aparatos materiais, tais como: protocolos de observações, fichas de avaliações, arranjos mobiliários, disposições arquitetônicas que fazem emergir a criança construtivista. Para a autora:

As práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto de seu olhar. Os aparatos e mecanismos da escolarização envolvidos nessa produção vão desde a arquitetura da escola e os arranjos das carteiras da sala de aula até os materiais curriculares e as técnicas de avaliação. (WALKERDINE, 1999, p. 145)

Para refletir sobre a proposição da autora, destaco na composição gráfica que apresento a seguir a forma como a aluna *Cris*, do terceiro ano, descreve sua futura sala de aula e sua metodologia de trabalho:

Nº 3 // **o colégio**

EU PRETENDO TRABALHAR
O DIA TODO, OU SEJA
UM

período integral !

SER UMA PROFESSORA SOMENTE PARA AS
TURMAS INICIAIS E BEM DINÂMICA POIS GERALMENTE AS
CRIANÇAS ESTÃO SEMPRE

A mil por hora .

EM FASE DE PLANEJAMENTO

NA MINHA SALA PRETENDO DECORAR
TUDO, DESDE A CHAMADA, COMO FAZER
UM PAINEL DE ANIVERSÁRIOS COM FOTOS
DOS MEUS ALUNOS. SERÁ
UM AMBIEN
TE ORGANI
ZADO E
AGRADÁVEL
DE
TRABA
LHAR.

TÁ ROLANDO

MUITAS BRINCADEIRAS, MUITOS
DESENHOS, TEATRINHOS DE FANTOCHES,
PASSEIOS E TRABALHINHOS BEM
VARIADOS. AS MINHAS AULAS
ESTARÃO SEMPRE ...

EM TOTAL TRANSFORMAÇÃO !

ACHO QUE AS CRIANÇAS
PRECISAM DISSO, AULAS DIFERENTES
QUE NÃO SEJAM CANSATIVAS E
COM BASTANTE ATIVIDADES .

ESTA
profissão, SÓ TRAZ

FELICIDADE, Cristina !?! ?

Figura 21: *Em total transformação*

Destaco na composição gráfica da aluna, a necessidade que ela aponta para a dinamicidade do professor, quando esta argumenta: *as crianças estão sempre a mil por hora*, sugerindo a idéia do aluno ativo, que é sujeito de seu próprio conhecimento e que deve interagir com ele e com os outros. Tal assertiva é bastante recorrente no construtivismo de inspiração piagetiana. Destaco, ainda, a referência que a aluna faz ao ambiente da sala de aula, que *deve ser agradável de se trabalhar, muitas brincadeiras, teatrinhos de fantoches...* Esta perspectiva mostra que a aprendizagem ocorre na lógica do 'aprender com alegria', idéia bastante difundida pelos construtivistas. O

processo de aprendizagem deve ser feito em clima de alegria e em um ambiente acolhedor. A referência feita pela aluna que diz *em total transformação*, é também uma perspectiva apontada pelos teóricos construtivistas e indica sobre as grandes mudanças que serão realizadas por quem seguir o 'caminho construtivista'.

Para pensar acerca da formação da professora construtivista e o caminho a ser seguido para tornar-se construtivista, reporto-me a Vieira (1999), em seu artigo "A metáfora religiosa do caminho construtivista", no qual considera o construtivismo como um dispositivo de normalização não apenas das crianças, mas também das professoras. Para tal consideração a autora realizou uma análise do discurso construtivista veiculado pela revista *Nova Escola*¹⁶, desde sua primeira edição em 1986, até a primeira publicação de 1995. Ao longo de seu texto a autora utiliza-se da metáfora do "caminho" e associa o discurso construtivista apontado na revista ao sentido religioso, que está presente nos discursos da educação de modo geral, como já mencionado anteriormente, ou seja, a visão do trabalho docente como missão, vocação, como apostolado.

A autora destaca alguns trechos dos textos veiculados na revista onde os leitores ficarão sabendo que o caminho construtivista não é um caminho qualquer, mas um caminho que possui inúmeras características, especificidades e peculiaridades. Para exemplificar, a autora fornece vários excertos dos textos da revista, que remetem às idéias de que o caminho construtivista é irreversível e árduo, é coletivo, conquista adeptos, provoca mudanças. Segundo a autora, os textos remetem à idéia de um 'vir a ser construtivista'.

A autora mostra também que alguns textos da revista apresentam vocábulos e características que identificam a dicotomia bem/mal aproximando o discurso construtivista aos discursos religiosos. Do lado do bem se encontram os agentes da doutrina, representados pelos construtivistas e, do lado do mal, aqueles que contrariam seus dogmas, representados pelos 'tradicionais', que se mostram resistentes ao seu discurso. O tom religioso e doutrinário conferido às mudanças no trabalho das professoras leva o leitor a concluir que o construtivismo ultrapassa as mudanças profissionais, e que são necessárias mudanças profundas no modo ser e estar no mundo.

¹⁶ Trata-se de uma publicação mensal (9 edições por ano: não circula nos meses de recesso escolar), de distribuição nacional, que contempla os mais variados assuntos em Educação, sob as mais variadas formas: entrevistas, artigos, relatos de experiência, resenhas, notas, cartas, sugestões de atividades, etc. (nota da autora)

Com essa idéia do ‘vir a ser’ uma professora construtivista, algumas alunas-estagiárias, que apresentarei a seguir, ao descreverem suas metodologias em sala de aula, muitas vezes se mostraram descontentes por não estarem trilhando o ‘árido caminho’, ‘caindo’ no que é considerado tradicional.

Às vezes me culpo por ter sido tradicional, eu sei que ser construtivista não é fácil, exige muito estudo, é um caminho difícil de percorrer. (La, 19 anos, estagiária)

Ser construtivista é brabo, tem que seguir à risca, fazer muitas brincadeiras, jogos, senão a gente sai do caminho e cai no tradicional. (And, 19 anos, estagiária)

Nesse sentido, Vieira (1999) aponta que o construtivismo é um dispositivo de normalização e não normaliza somente as crianças, as professoras são também normalizadas. Corroborando com tal idéia, Silva (1998, p. 12) considera que o “ser contemporâneo é um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais científicas de regulação da conduta” e o construtivismo vem ganhando visibilidade entre outras pedagogias, pois faz parte das atuais reformas educacionais na grande maioria de países que adotam o sistema neoliberal. Ressalta o autor que o construtivismo parece se constituir em outra grande narrativa da Educação e da Pedagogia, que parecem recitar em uma nova versão a narrativa do progresso e da ciência.

Conforme mencionei anteriormente, essas identidades docentes que apresentei como recorrentes nas falas e composições gráficas das alunas não encerram as outras identidades possíveis, pois as identidades apresentadas são matizadas por outras tantas que também perpassam o ideário das gurias *normais*, possibilitando, assim, o movimento, o fluxo e a negociação. Com a intenção de mostrar algumas negociações, apresento, a seguir, um excerto retirado da entrevista¹⁷ que realizei com a aluna *Ci* de 19 anos.

¹⁷ As entrevistas foram realizadas em julho de 2007 com as alunas que realizavam o estágio no primeiro semestre. Como mencionei anteriormente, conduzi as entrevistas da seguinte maneira. Em um primeiro momento apresentei as composições gráficas realizadas por elas no ano de 2006, onde se narravam como jovens e como professoras e solicitei que contassem como as analisavam após terem passado pela experiência docente.

Bom, eu continuo gostando de tudo isso que eu coloquei aí, eu continuo gostando dos meus piercings, e de roupas pretas, eu não usava top na escola, a senhora sabe, né? Eu sempre fui trabalhar de camiseta, embora eu ache que é uma bobagem, pois todo mundo usa essas roupas porque a professora não pode usar, a gente é igual a todo mundo, mas não quis problema pra mim. Tu sabes que teve uns pais que se impressionaram com meus piercings, como se só eu tivesse no planeta, mas depois eles viram que não tinha nada ver, eu era uma boa professora.

Tomando como referência a fala da aluna, reporto-me a Woodward (2000, p.31) ao considerar que a complexidade da vida contemporânea exige que assumamos diferentes identidades e que, muitas vezes, tais identidades podem estar em conflito. Assim, podemos viver em nossas vidas pessoais tensões entre diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere nas exigências da outra. Esta discussão me parece pertinente quando penso nas tensões e negociações as quais a aluna mencionada acima faz referência, pois ela relata as negociações que teve que realizar em função de seu estilo de vestir, pois este causava incômodo à escola e aos pais.

Cabe considerar, como mencionei anteriormente, que os discursos pedagógicos acerca da docência contribuem para estruturar formas particulares de desempenho, de modos de ser do corpo docente. Assim, o estilo da aluna foi tomado pela escola e pais como fora da 'norma', como um corpo 'fora do lugar', pois se aprende nos cursos de formação que, preferencialmente, o corpo deve ficar fora da sala de aula, nosso corpo não deve ser destacado. Para isso, devem-se usar roupas sóbrias e ter gestos contidos, o corpo ou tudo que diz respeito a ele deve ser sutilmente silenciado. Retomo aqui a questão que propus na seção *fadas às avessas*: na aprendizagem dessa postura de professora, é preciso que o corpo obedeça a uma lógica onde qualquer indício da sexualidade deva ser suprimido, deslocado? Desloca-se desse corpo tudo que possa ligá-lo à sexualidade? Não estariam essas alunas questionando aquilo que deveriam estar aprendendo, que o corpo deve ficar do lado de fora da sala de aula?

Ao discutir sobre o corpo e a sexualidade dos professores, Bell Hooks (2001), em seu artigo "Eros, erotismo e o processo pedagógico", considera que os professores, ao acreditarem que o corpo deve ser negado e silenciado no processo

pedagógico, entram em sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo seria trair o legado de repressão e negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão, que imersos em um discurso dualista apontam a separação entre corpo e mente.

Woodward (2000) sugere que todo contexto tem seus controles e suas expectativas e isso se aplica às expectativas que a sociedade tem em relação à juventude e à identidade docente. É possível pensar assim, que as identidades são cambiantes, tanto nos contextos sociais quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido às nossas próprias ações. Penso que se trata aqui de uma identidade que as alunas parecem assumir, embora elas estejam conscientes de que estão em conflito com outras identidades, especialmente com suas identidades de jovens. Cabe pensar aqui na questão da formação de nossa subjetividade e a quais discursos estamos sujeitos no contexto atual. Woodward (2000, p. 55) ressalta que vivemos nossa subjetividade em um contexto social onde a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. “Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos.”

Nesse sentido, cabe considerar o que nos sugere Hall (1997, p. 13) que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades essas que não são unificadas por um “eu” coerente. “Dentro de nós existem identidades contraditórias, forçando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas”.

Tomando como referência as escritas das alunas, destaco, novamente, as considerações de Hall (2000), quando aponta que a identificação é vista como algo a ser construído, algo que está sempre em processo que pode ser abandonado ou sustentado, está sempre alojado na contingência. Uma vez assegurada, a identificação não anulará a diferença. Para o autor a identificação é um processo de articulação, uma sobredeterminação e não subsunção, assim nunca haverá um ajuste completo, uma totalidade. Utilizo aqui a expressão articulação no sentido proposto por Hall (1996), apud Wortmann (2005, p. 47), como “uma forma de conexão(...), um acoplamento não necessário, não determinado, nem tampouco absoluto ou essencial para todas as circunstâncias”. Nesse sentido, observo que as *gurias normais* estabelecem tais articulações em suas negociações entre as

identidades de jovens e de professoras. A seguir, apresento as falas das alunas *Ci* e *Gabi* ambas de 19 anos que, ao fazerem referência as suas composições gráficas, relatam:

Agora eu me sinto bem diferente das outras gurias, pois eu tenho mais responsabilidade, já tenho uma profissão, mas continuo fazendo minhas coisas normalmente. Saio, namoro, danço, nada mudou o que mudou foi meu jeito de ver as coisas. Eu sou mais madura, não sou tão louca, sou mais centrada, equilibrada, sei lá, agora só penso em arranjar um emprego e poder trabalhar para pagar a faculdade e ser uma professora legal. Minha mãe diz que eu tenho que tirar os piercings para arranjar um emprego, eu acho que vou passar a vida tirando e botando até que as pessoas achem isso normal. (Ci, 19 anos, estagiária)

Hã! Eu sou bem professorinha, quer dizer, eu continuo gostando de tudo que eu gostava, mas aprendi sendo professora a ter paciência, acho que me dei bem: sou uma professora e não deixei de ser jovem. (Gabi, 19 anos, estagiária)

Tais alunas assumem as identidades de jovens e professoras e negociam essas identidades. É possível pensar em tais negociações, quando a aluna *Ci* destaca que é diferente das outras gurias por ser mais responsável, mais madura, centrada e equilibrada, características estas que atribui a sua identidade de professora que, de alguma forma, se articulou com sua identidade de jovem, que dança, namora, vai a festas.

Hall (2000) faz menção às identidades como pontos de apego temporários às posições de sujeitos, que as práticas discursivas constroem para nós. Bauman (2005) afirma que poucos de nós, se é que alguém foi exposto apenas a uma comunidade de idéias e princípios de cada vez, o que torna problemático pensar na consistência e continuidade de nossa identidade. Assim, o autor aponta as complexas relações que se estabelecem para constituirmos nossas identidades.

Nesse sentido, aponto para meu estudo, no qual por vezes as gurias *normais* são *gurias-mães*, *gurias-funkeiras*, *gurias-pagodeiras* e *gurias-professoras*, destacando o caráter multidentitário de tais jovens, que negociam estas, entre outras identidades, num processo contínuo de identificação. Convém sublinhar que essas negociações, esses movimentos não ocorrem em uma única direção. Ressalto, aqui, a importância dos discursos, das narrativas, como práticas que produzem sentidos e que constituem as identidades das gurias *normais*.

É possível pensar que nesse contínuo processo de identificação e diferenciação, as gurias *normais*, ainda em suas experiências docentes, reproduzem práticas que historicamente têm sido atribuídas às professoras. Destaco isso na fala da aluna *Tati*, de 20 anos, que apresento a seguir:

Eu tenho meu jeito, mas tentei me espelhar na professora deles e nas professoras do Curso. Eu me sinto muito bem, pois consegui fazer tudo que eu acreditava, tentei não ser muito radical como professora, nem tão autoritária, mas sei que na metodologia eu não mudei muita coisa continuei fazendo o que a professora deles fazia, acho que a gente traz isso desde sempre, sabe, pensa que vai fazer diferente, mas chega lá, pega o giz e só vai, mas tentei ser alegre, cantar, jogar, tentei não ser uma “velha chata”.

Nesse contexto, cabe retomar aqui o que já mencionei anteriormente sobre o modelo que é preestabelecido e tomado como norma. Fixar uma identidade como norma é uma forma de hierarquização das identidades e das diferenças. A fixação da norma está intimamente implicada com as relações de poder. O poder de definir qual é o modelo e o outro desse modelo, a diferença (SILVA, 2000).

Nessa direção, Silva (2000) considera que dizer o que somos, significa também dizer o que não somos. Na fala da aluna ela destaca *tentei não ser uma velha chata* o que seria o outro de “uma jovem legal”. Afirmar a identidade significa fazer distinções, demarcar fronteiras, em tais movimentos afirmam-se e reafirmam-se as relações de poder. Tal processo está associado a sistemas de representações, que nesta perspectiva teórica, como mencionado anteriormente, a representação é uma forma de atribuir sentido e está estreitamente ligada às relações de poder. Assim, para o autor, a representação se liga à identidade e à diferença. É por meio da representação que a identidade e a diferença começam a existir.

A seguir, apresento um registro de meu diário de campo onde é possível visualizar que a aluna transgride a forma de vestir da professora ‘modelo’, mas a sua ação pedagógica nos remete a uma prática vigente há pelo menos trinta anos:

Agitação. Retorno do recreio. Dia quente. Suor. Conversas. Barulho. Crianças. Fila. Cabeça atrás de cabeça. Barulho, empura-empurra. Estagiária grita. Crianças se acalmam. Sala de aula. Barulho, correria. Estagiária grita. Crianças sentam. Estagiária no meio da sala. Camiseta preta de banda de rock, Piercing na língua, na orelha e sobancelha, na mão folhas mimeografadas. Exercícios de sinônimos e

antônimos. Estagiária caminha. Cabeças baixas. Estagiária corrige. Caneta vermelha. Caderno. Certo e errado. (excerto do diário de campo, 23/04/2007)

Dessa forma, não é possível perder de vista que as falas destas alunas estão inscritas em uma rede discursiva, que em seu conjunto contribuem para definir ou reforçar as representações docentes que são narradas como 'normais'. Para refletir acerca dessas ambivalências, que se mostram presentes na descrição que apresento acima, é produtivo pensar as práticas escolares como produtoras de significados, imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações de infância, de estudante, de professores e professoras, de trabalho docente, de determinados componentes curriculares e de educação.

É preciso compreender que construímos nossas identidades dentro dos processos históricos e culturais. Posso, assim, dizer que somos o que nos tornamos, o que significa também dizer que no futuro podemos nos tornar outra coisa, em um processo constante de construção e negociação.



DOS DISCURSOS CRÍTICOS AOS PÓS-CRÍTICOS

–CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meus pensamentos, disse o viajante à sua sombra, devem me mostrar onde estou, mas não devem descobrir até onde vou. Amo o desconhecimento do futuro e não quero perecer por causa da impaciência e do custo antecipado das coisas prometidas. NIETZSCHE, apud, LARROSA, 2000, p.328)

Na trilha da epígrafe que apresento para iniciar a parte final deste estudo, sinto-me desafiada, pois, como propõe Nietzsche, meus pensamentos me mostram onde estou, mas não me mostram até onde vou. Trata-se, como sugere Larrosa (2000, p.329), de “produzir no agora uma diferença: a diferença entre o que somos (e já estamos deixando de ser) e o outro daquilo que somos ou que viremos a ser”.

Assim, nesse estudo, busquei desfamiliarizar o meu presente e “abri-lo em um vir-a-ser sem projetos e sem promessas” (p.330). Promessas de encontrar a verdade sobre as identidades das alunas do Curso Normal. O que busquei, ancorada nos autores que me serviram como ferramentas, foi analisar e problematizar as negociações identitárias entre ser jovem e professora das alunas do Curso Normal do IE. Não busquei nas histórias das normalistas do passado ou nas narrativas das gurias *normais*, a origem da identidade das jovens-professoras, tentei sim, ao longo deste estudo, problematizá-las, pluralizá-las no sentido de entender que os jovens contemporâneos, especialmente as gurias *normais*,

construíram novas linguagens e novas sensibilidades, criando outros contornos para as relações que estabelecem nas várias posições de sujeitos que ocupam.

Para ilustrar o título, utilizei-me de um recorte extraído do material composto pela aluna *Ale*, de 17 anos no qual ela apresenta a figura de duas mulheres, personagens do seriado americano *Gilmore girls*¹⁸. A aluna usou a imagem para apontar a figura da professora e da jovem, abaixo da imagem ela traz a frase “*a guerra dos mundos*” que no seriado sugere que mãe e filha estão sempre negociando e transitando entre o que é considerado mundo adulto e mundo juvenil e que, muitas vezes, esses trânsitos e negociações não acontecem sem conflitos. Dessa forma entendo que tal imagem foi produtiva para a aluna pensar sobre as negociações que se realizam entre as identidades de jovens e de professoras e pode ser também produtiva para pensar tais negociações.

Considero que estamos frente a jovens que estão reinventando novas formas de ser e viver a partir das relações que estabelecem com os outros, utilizando as tecnologias da comunicação para reconfigurar as vivências em grupo. Para as jovens, sujeito desse estudo, tais vivências pareciam não se restringir aos momentos vividos na escola, no bairro, no *shopping center* ou nas festas, mas também à outros que ultrapassam fronteiras e territórios geográficos. As gurias *normais* do Curso Normal estão se constituindo identitariamente não somente nas práticas cotidianas, mas também são atravessadas por várias histórias que são contadas sobre professoras. Histórias essas que também são produzidas e circulam no Instituto de Educação. Suas identidades de jovens professoras são construídas tomando como referência “velhas práticas pedagógicas”, mas certamente estas práticas também são “coloridas” por outros códigos afetivos, investimentos estéticos, marcas corporais, bem como no uso de tecnologias de informação, formas musicais, entre outros. Torna-se necessário compreender tais movimentos, pois eles podem estar refletindo as transformações por que vêm passando as identidades juvenis e docentes na contemporaneidade.

¹⁸ **Gilmore Girls (Tal Mãe, Tal Filha** como conhecida em português) é um série de comédia/drama do canal americano The WB que no Brasil foi exibida pelo canal Warner Channel, na TV paga, e pelo canal SBT na Tv Aberta. Conta a história do cotidiano de Lorelai e Rory Gilmore, mãe e filha, que vivem no pequeno povoado fictício de Stars Hollow, em Connecticut. (WIKIPÉDIA, acesso em 29/07/2008)

O que podemos nos perguntar frente a tal contexto, é como construir [novos] sentidos na constituição de identidades docentes para todas essas mudanças? Como tais identidades que se reconfiguram a todo o momento vêm afetando a instituição escola que, tradicionalmente, é encarregada da transmissão de conhecimento e cultura ancorada na ordem de um discurso escolar moderno? E naquilo que mais precisamente me interessa: como movimentos intersticiais que se dão dentro da escola, corredores, escadarias, pátio estão afetando as identidades e a formação docente, deste público jovem? Continuará a escola criando estratégias de 'negação' e ou 'silêncio' diante dos processos identitários em que estamos imbricados nas tramas do contemporâneo? Parece-me que o desafio de quem se propõe a refletir e problematizar sobre a educação na contemporaneidade, seja fazer uma escuta atenta aos atores que contracenam no espaço escolar e colocar sob suspeita os processos de naturalização de determinados modos de ser e estar. Nóvoa (2005, p.14), considera que tudo em educação é narrado como certeza, definitivo, quase um dogma ou crença e afirma:

Tudo são evidências nos textos e debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas.[. . .] Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente.

Tomando como referência o proposto pelo autor, é preciso colocar em questão todas as práticas educacionais nas quais estamos imersas. Colocar em dúvida as certezas, Larrosa (2000, p. 330) propõe que

É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. E não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se porque necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso.

A partir da proposição de Larrosa, sem ter a pretensão de ser prescritiva, entendo que esta seja uma alternativa viável para olhar os habitantes do mundo contemporâneo, especialmente as *gurias normais*, que transitam, negociam entre as várias posições de sujeitos. Não é mais possível negar que as identidades juvenis contemporâneas estão, em alguns contextos, abalando a autoridade, a disciplina, pondo em 'xeque' saberes seculares. Tais identidades estão desviando a tã

desejada ordem, ideal construído desde a modernidade. Especialmente no espaço escolar.

Frente a essas considerações, torna-se importante que repensemos acerca das novas práticas espaços/temporais que se configuram no contexto atual, especialmente, no contexto escolar para que se consiga dar [novos] significados para a escola e a formação docente no contexto pós-moderno.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia da biblioteca jardim*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/ Tomo editorial, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel M.; TRACY, Kátia Maria de A. *Noites Nômades: espaços e subjetividades nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 21-33.

ARFUCH, Leonor, *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paiadós, 1995.

_____, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporânea*. Buenos Aires. Fondo de Cultura economica: 2002.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de, *Magistério Primário e cotidiano escolar*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1996. (coleções Polêmicas de nosso tempo; v.53)

BARROS, Alfredo; ECKERT, Cornélia; GASTALDO, Édison *et al.* A grafia da luz na narrativa etnográfica. In: ACHUTTI, Luiz E. (org). *Ensaio (sobre o) fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloísa Buarque de (orgs). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Editora 34, 1998.

BUJES, Isabel. Descaminhos. In: COSTA. Maria Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 11- 33.

CAMPOS. Judas Tadeu de. As políticas de formação de professores paulistas antes, durante e depois do tecnicismo. *Revista E-curriculum*. São Paulo, v.1,n. 1, dez.-jul.

2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>, acesso em 04 de dez. 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e Cidadãos; conflitos multiculturais da globalização*. 6 ed. Trad. Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: Ed. UFRGS, 2006.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas*. Mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CAUDURO, Flávio V. Fotografia digital. In: ACHUTTI, Luiz E. (org). *Ensaio (sobre o) fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.

CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005.

CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. In: MARGULIS, Mário (ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 2000, p. 133-145.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma 'docência artística'. *REVISTA PÁTIO*, ano V, nº 17, maio/julho/2001, p. 27-30.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição das identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes Plurais. Novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Editora 34, 1998. P. 345-378.

COSTA, Marisa Vorraber. *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. DP&A, 2002.

_____. *A Escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber ; BUJES Maria Isabel E. *Caminhos investigativos III. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. O Magistério na Política Cultural- Identidade, discurso e poder. In: COSTA, Marisa Vorraber, (org.). *O Magistério na Política Cultural*. Canoas: Ed.ULBRA, 2006.

COUTO, Edvaldo Souza, GOELLNER, Silvana Vilodre, (orgs). *Corpos mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre. Ed. UFRGS,2007.

CULLER, Jonathan. Narrativa. In: _____Teoria literária – uma introdução. São Paulo; Beca Produções, 1999.

DOSSIÊ UNIVERSO JOVEM 3 MTV. Escritório Wilma Rocca & Associados. Planejamento e pesquisa. MTV Brasil, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. 2003, nº 24, set/ out/ nov/dez.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Vítor Sérgio. Do renascimento das marcas corporais em contextos de neotribalismo juvenil. In: PAIS, José Machado. BLASS, Leila Maria da Silva. (orgs.) *Tribos Urbanas: Produção Artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

_____. O que é um autor?. Lisboa: Veja,1992.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes 1998.

GARBIN, Elisabete M. *www.identidadesmusicaisjuvenis: um estudo de chats sobre música da Internet*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

_____. *Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais*. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23. mai/jun/ago, 2003. p. 119-135.

_____. *Cenas juvenis em Porto Alegre: 'Lugarizações' nomadismos e estilos como marcadores identitários*. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel (org.). *Educação e Cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

GEERTZ, C. *Estar lá e escrever aqui*. *Diálogo*, São Paulo, V. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, v.22,n.2, jul/dez. 1997.

_____. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 103-131

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Estela Gonçalves. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

HOOKS, Bell. *Eros, erotismo e o processo pedagógico*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.115-123.

KELLNER, Douglas. *Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 107-157.

LARROSA, Jorge. *Teconologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomas T. (org.) *O sujeito e a Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. Narrativa, identidad y desidentificación: In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme C.; PORTO CARRERO, Vera (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n° 19, jan./fev./mar./abr.2002.

LE BRETON, David. *Sinais de identidade: Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. Lisboa: Miosótis, 2004.

LEITÃO, Carla Faria. Inventando novas vidas em novas realidades. In: ROCHA, Everardo. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGÊNIO, Fernanda. (orgs.) *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Rio de Janeiro: PUC- Rio: Mauad ed., 2006. P. 71-87.

LOURO, Guacira L. *História, educação e sociedade no Rio Grande do Sul*. Cadernos de educação e realidade n.1, Porto Alegre, 1986.

_____. *Prendas e anti-prendas: Uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1987.

_____. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.) *Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. P. 119-129

_____. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. *Um corpo estranho. Ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Mulheres na sala de aula. In: *Histórias das mulheres no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006. P. 443-481.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, Maria Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed.). *“Vivendo a toda” – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Serie encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paiadós, 1998.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso*. 4ª edição. Ijuí: Unijuí, 2001.

NICOLACI-DA COSTA, Ana Maria. Jovens e celulares: a cultura do atalho e da sociabilidade instantânea. In: ROCHA, Everardo. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGENIO, Fernanda. (orgs.) *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Rio de Janeiro: PUC- Rio: Mauad ed., 2006. P. 53-70.

NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da educação*. Lisboa: ASA editores. 2005.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. EUGENIO, Fernanda. (orgs). *Culturas jovens. Novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. P. 7-21.

REGUILLO, Rossana. Las Culturas Juveniles: un campo de estúdios; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*. V.23. Maio/jun/ago, 2003. p.103-118.

ROCCA, Vilma (org.) *Dossiê MTV3: Universo Jovem*. Escritório de pesquisa e planejamento, Brasil, 2005.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MAYER, Dagmar. SOARES, Rosângela.(orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004. P.17-30.

SAMAİM, Etienne. Modalidades do olhar fotográfico. In: ACHUTTI, Luiz E. (org). *Ensaio (sobre o) fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.

SANTOS. Luis Henrique S. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber: BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 9-22.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As Pedagogias *Psi* e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P. 7-29.

_____. *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In:_____(org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos II Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a p. 117-138

_____. Gritos palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In: SILVEIRA, Rosa Hessel Professoras que as histórias nos contam. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. _____. *Cultura, Poder e a Educação – Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*- Editora ULBRA, 2005.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura. A construção da infância pelas grandes corporações. In: Silva, Luis Heron da, et. al. (org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Secretaria municipal de Educação de Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 6,1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: AZEVEDO, José Clovis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa, SIMON Cátia. (orgs). *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: ed. UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação,2000.

_____. Olhares...In: COSTA. Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 23- 38.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA. Marisa V. VEIGA-NETO, Alfredo...[et al.]. *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P.37- 69.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: *Figuras de Foucault / organizado por Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto ; KUSCHNIR. Karina (orgs.). *Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIEIRA, Marta Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P. 76-94.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & realidade*, vol.20, n. 2, p. 207-226, jul/dez. 1995.

_____. Uma análise Foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P. 143-215.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.07- 72.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Dos riscos e ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES Maria Isabel E. *Caminhos investigativos III. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.