



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

MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ

**HERMENÊUTICA DE UM CURRÍCULO:
O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

Salvador
2004

MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ

**HERMENÊUTICA DE UM CURRÍCULO:
O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Ornélia Silveira Marques

Salvador
2004

MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ

HERMENÊUTICA DE UM CURRÍCULO:
O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte
banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Ornélia Silveira Marques – UFBA – Orientadora

Profa. Dra. Regina Celi Oliveira da Cunha – UFRJ

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo – UFBA

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi – UFBA

Prof. Dr. Waldomiro José da Silva Filho – UFBA

Salvador
2004

*A minha mãe **Maria Amélia (Maroca)**, que confiou a nós, seus filhos, a concretização de seus sonhos. Mãe, você é **mestra** na convivência partilhada, na vida vivida com seriedade, leveza, generosidade e alegria; **doutora** pela sabedoria com que cuida da integridade das vidas, dos saberes e dos querereres de todos com quem convive.*

AGRADECIMENTOS

Desde que me entendo por gente...

Desde que percebi meu estar-no-mundo, me vi cercada de referências que foram sinalizando minha existência e possibilitando as primeiras interpretações, ainda difusas desse mundo. Mundo que foi pouco a pouco se ampliando ante sucessivas reinterpretções, possibilitadas pelo encontro com pessoas, lugares, saberes e afetos que foram agregando outras referências para meu ser-sendo.

Procuro registrar neste sincero agradecimento elementos os mais significativos para minha itinerância até aqui e, para não incorrer numa regressão infinita na busca de onde tudo começou, escolho resgatar o que pude ir compreendendo pouco a pouco, desde minha infância...

*As primeiras percepções do ambiente familiar – alegre, festivo, mas eivado também de conflitos, de sofrimentos; a mudança de cidade, decisão arrojada de um casal que não abria mão de possibilitar o estudo dos filhos, para traçar-lhes um destino diferente do seu próprio; a espontaneidade e alegria de **meu pai**, temperando a firmeza de caráter e a seriedade no trabalho e na proteção à família; o cuidado atormentado de **minha mãe**, alegria reprimida, ideais acalentados, resguardo de uma existência própria em meio às obrigações de dona de casa com uma prole numerosa, da qual cobrava diariamente um bom desempenho escolar, um letramento perfeito, posturas civilizadas, bem como a participação em eventos artísticos, cívicos, religiosos e festivos, sempre preocupada com o alargamento de nossos horizontes. Bem próximo a nós, **Tio Luiz**, autodidata privilegiado, nosso ideal de sabedoria, que em meio a gestos de carinho e de amparo, fazia-nos vislumbrar um mundo bem maior que aquele pequeno espaço das duas cidades em torno das quais fazíamos nossa história.*

*Na convivência cotidiana alegre e sincera com **meus nove irmãos** fui aprendendo a interagir com as cumplicidades, os afetos, as disputas, as trocas, as diferenças. A cada uma e cada um deles, agradeço pelo que sou hoje. Especialmente a **Dilma**, que desde cedo assumiu a orientação dos irmãos e nos lançou no mundo das artes, da literatura, da ciência, da música, da religião questionada, da política e mais sistematicamente no mundo da História, no qual adentrávamos com o orgulho de ter aquela professora tão competente e tão querida por todos. Nesse exercício de uma relação simultânea de alunos/professora e de irmãos, fomos construindo as noções de respeito, de ética, de confiança.*

*Minha saudade de **Celsa**, que certamente estaria aqui agora conferindo mais estilo e poesia a este texto, mas preferiu sair de cena e nos deixar **Léo**, sobrinho querido que junto aos demais sobrinhos e a meus filhos traz ares de juventude a nossas vidas.*

*Na nova família que construí encontrei, sempre, o apoio e o estímulo para seguir o percurso desejado, a “vista grossa” ante as necessárias ausências e recolhimentos. Como poderia ter cursado a graduação e me lançado sem amarras no mundo profissional sem compartilhar com minhas irmãs queridas **Liz** e **Bebé** e com minha sogra **Sheila** o cuidado com meus filhos? A Sheila, que sempre me instigava a “me meter” e a quem busquei atender, mesmo sabendo que os espaços indicados eram outros, gostaria de dizer pessoalmente, agora: “Sheila, estou me metendo!”.*

***RaRa** me encantou com sua simplicidade, seu espírito desbravador, sua disposição para enfrentar os desafios e, principalmente, com sua benevolência e respeito às pessoas, o que tornou mais fácil nossa convivência, permeada de diferenças, de conflitos, mas certamente sustentada no afeto e no compartilhamento. A esse companheiro que sempre acompanhou com carinho e desvelo minha itinerância acadêmica cuidando, entre outras coisas para não faltar o suporte tecnológico, formatando pacientemente todos os meus trabalhos, principalmente esta tese, só posso retribuir com muito amor.*

*Amor que estendo a nossos filhos, **Maria Fernanda** e **Raymundo Neto**, cujas existências dão mais sentido às nossas, pelos saberes que nos fazem agregar, pelas possibilidades de ir (re)construindo continuamente nossa convivência, pela alegria de vê-los pessoas íntegras, felizes e generosas.*

*Não poderia deixar de agradecer a **Izabel**, pela dedicação e zelo com que dá suporte às minhas sessões de estudo.*

*Os espaços escolares sempre deixam marcas. A convivência com **colegas** e **professores** de feições tão diversas, em todos os níveis, a cada um eu agradeço. Em meu curso de Graduação em Pedagogia, tive o*

privilégio de aprender de perto com **Dilza Atta** e **Jandira Simões** e depois com **Nilzinha**, amiga querida que me ajudou enormemente no início de minha vida como professora da Universidade.

No campo profissional, sou grata a cada pessoa com quem pude conviver, sejam **alunos, professores, motoristas, cobradores, técnicos, dirigentes** e muitos **colegas** e **amigos** que fui fazendo. Às vezes a formalidade no ambiente de trabalho tende a massificar as relações, mas sempre há pessoas com quem entramos em sintonia, que percebem nossos anseios e proposições não reveladas. Nesses espaços encontrei **Izabel Carvalho (Bel)**, com quem aprendi muito sobre a possibilidade de estabelecer gestões com competência e simplicidade, bem como o sentido de uma amizade duradoura. Também **Teresa Vilaça** e **Sandra Soares**, que vislumbraram em mim potencialidades escondidas. Com elas pude repensar minha visão política e perceber, em meio ao exercício das atividades administrativas, a necessidade de ampliar nossos referenciais teóricos, para ter uma atuação social melhor. Assim, buscamos juntas o Mestrado em Educação e consolidamos os laços de amizade partilhando descobertas, confidências, apoios.

Com algumas colegas que encontrei na Faculdade de Educação, a convivência hoje extrapola o âmbito do departamento ou dos espaços acadêmicos da universidade nos quais atuamos. **Maria das Graças (Gal)** e **Iracy Alves (Irá)** são amigas com as quais posso contar em qualquer situação, a quem despidoradamente posso pedir ajuda desde a apreciação de textos em tempo recorde até a tarefa “braçal” de conferir dados e referências. Agradeço também a **Vera Fartes**, em quem encontro apoio constante, dando “dicas” sobre a vida acadêmica, encorajando-me a prosseguir.

Muitas outras presenças amigas compartilham hoje os acontecimentos de minha vida: **Ana Leda, Marilene, Neusa Neves, Norma Vídero, Guaraci, Conceição...**

Com o Curso de Mestrado, um novo mundo foi se desvelando para mim. **Teresinha Frões** abriu meus horizontes, ampliou minhas possibilidades de interpretação do mundo a partir do mundo do currículo. As orientações para o mestrado e o período tão fecundo dos primeiros projetos no NEPEC foram fundamentais para minha itinerância, até mesmo para não ter medo de me lançar na busca de novos referenciais. **Felippe Serpa**, um mestre, cujas idéias lançadas com a maior simplicidade, podiam se tornar as mais fecundas referências para as interpretações de mundo daqueles que o cercavam.

A entrada no doutorado é um momento em que muitos sentimentos e ações se mobilizam e a impressão que temos é que sozinhos não conseguiremos enfrentar o processo tão penoso, ainda tão estressante que é a seleção. Como esquecer dos esforços de **Elizete Almeida**, sempre tão generosa em sua aparente rigidez, para viabilizar minha inscrição? E do apoio posterior de **Graça Nunes, Nádia e Kátia Cunha**? E **Theresinha Miranda**, hoje coordenadora do programa, que apreciou a primeira versão do projeto de tese? Não posso me esquecer também de agradecer o apoio que sempre encontrei nas **bibliotecárias e funcionários da biblioteca**. **Sônia Vieira** tem sido uma consultora das mais competentes e prestimosas em assuntos de normalização técnica.

Kátia Freitas e **Sérgio Farias**, mais do que o esforço institucional para tornar o processo mais inclusivo, foram presenças amigas e solidárias. A **Sérgio** sou grata pela sua generosidade e acolhimento, ao assumir temporariamente uma orientação pautada em tantas diferenças de perspectiva teórico-metodológica.

Pude reviver, com **Tuca Tourinho** e **Norma Fagundes**, a condição de estudantes e colegas. Com **Norma** aprendi a ter mais disciplina nos estudos, sem perder a alegria e o bom humor. **Tuca** esteve presente em toda a minha itinerância no curso do doutorado. Partilhamos idéias, angústias, dúvidas; enfrentamos divergências; nos ouvimos e nos falamos muito; ensinamos reciprocamente muitos insights, enfim, construímos juntas nossos textos.

Também com **Inez Carvalho** compartilho minhas ansiedades, minhas inseguranças, é uma amiga e colega a quem agradeço pela ajuda significativa nas apreciações de textos e nos desdobramentos das discussões nesses momentos.

Nesta minha itinerância de estudos para a elaboração desta tese contei ainda com tantas outras pessoas, tantas referências por demais significativas: **Regina Celi**, com sua vivacidade e espírito crítico, mas sobretudo com generosidade, me instigou muito, durante o exame de qualificação, a procurar novos referenciais para o trabalho.

Roberto Sidnei, presença amiga, que exerce o cuidado no que faz, não só disseminando suas idéias como nos surpreendendo nos momentos mais oportunos com um gesto gentil e solidário.

Dante Galeffi, que me lançou em um mundo de possibilidades e me encorajou a adentrar no campo da filosofia e ampliar meu modo de interpretação. Sem querer a formalidade de uma co-orientação, efetivamente a praticou, trazendo inspiração e dando suporte aos estudos sobre a hermenêutica fenomenológica.

Ornélia me mostrou, com sua atitude ao mesmo tempo firme e doce, que em um processo de orientação contam a capacidade de dar subsídios teóricos, de mostrar possibilidades de articulações, de dirimir dúvidas, mas muito além disso, conta o conforto psicológico que se pode proporcionar. Creio mesmo que sem esse conforto, sem esse apoio tão amplo e caloroso dificilmente teria concluído este trabalho.

Para a organização dos grupos focais contei com o apoio constante de minha amiga Gal e minha irmã Liz. Paulo Gurgel atendeu prontamente à solicitação para elaborar o abstract. Obrigada a vocês.

Agradeço ao Colegiado de Pedagogia, em cuja convivência fui encontrando questionamentos que se somaram aos meus e ao Departamento de Educação I, que acompanhou com expectativa a elaboração deste trabalho e disponibilizou todo o apoio para os afastamentos necessários.

Por fim, quero agradecer àqueles que junto comigo construíram este texto, os Estudantes de Pedagogia, principalmente os que participaram mais de perto das discussões, durante os grupos focais e as entrevistas que realizamos:

Adelina Campos, que foi minha companheira na organização e execução dos primeiros grupos focais, Maisa Evangelista, que me ajudou com a socialização digital dos primeiros escritos e seus colegas que ingressaram no semestre 2000.1: Alice Avelar, Daiane Santil, Edvaldo Silva, Erisvaldo Andrade, Reginaldo Santos Jr., Daniela Viana, Rose Marie Bassuma e Viviane Santos; meus alunos do semestre 2000.2: Emanuele Maltez, Fernanda Souza, Kesia Santana, Abraão Erick da Costa, Alécia Costa, Carla Maria Sousa, Caroline Fonseca, Isis Daiane Soares, Lílian Viana, Neila Dantas Lara; os de 1999.2: Ana Lucia Lucena, Daniela Oliveira, Fernanda Cabus, Ionara Souza, Norma Bispo, Roberta Evelyn; também os de 2001.1: Izabel Valverde (sempre disposta a ajudar), Carla Sardeiro, Cristiane Souza, Daniela Lima, Maria Ednalva Clemente, Selma Góes, Analúcia Passos, Bianca Santana, Miguel Ângelo Dourado, Telma Santos e finalmente os que ingressaram em 1997 e que, mesmo já tendo concluído o curso à época do grupo focal, atenderam prontamente ao convite e trouxeram uma grande contribuição: Ana Carolina Santos, Ana Rita Lima, Cilene Canda, Denise Vaz Bela, Geisiane Santana, Kandice Benjoíno, Jacqueline Silva, Sidarta Santos e Thais Torres.

Obrigada, vocês estão me ajudando a construir a trama de minha compreensão de mundo!

RESUMO

Este trabalho traz o relato de uma interpretação da proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFBA. O currículo é concebido como fenômeno/processo complexo, o qual se buscou compreender mediante o acompanhamento de sua *itinerância/errância* com o aporte da hermenêutica fenomenológica. Para realizar a investigação da dinâmica curricular - como um mundo do/no qual emergem os pedagogos - buscando compreender sua complexidade, três grandes fontes de referências foram tomadas para estudo: *a visão de estudantes*; o referencial *institucional-documental*, traduzido pela proposta curricular do curso implantada em 1999 e o *referencial teórico/metodológico*, que busca transitar pela Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, estudos sobre o Currículo, a multirreferencialidade e a complexidade e a Hermenêutica Fenomenológica. A partir de algumas formulações sobre hermenêutica e fenomenologia, para justificar o tratamento hermenêutico conferido à investigação, o texto descreve os percursos da pesquisa, discorre sobre itinerâncias em currículo e, com a participação dos estudantes, traz à discussão temas como: compreensão e autonomia; complexidade e multirreferencialidade no currículo e formação do pedagogo, enfocando a construção de existências como pedagogos.

PALAVRAS-CHAVE: *Currículo – Pedagogia – Hermenêutica fenomenológica – Compreensão/interpretação – Complexidade/multirreferencialidade – formação.*

ABSTRACT

This thesis is an interpretative narration about the curriculum proposal for the undergraduate studies in Pedagogy at UFBA (Federal University of Bahia). Curriculum is here conceived as a complex phenomena/process. As so, we try to understand the construction of its itinerary using the Phenomenological Hermeneutics as our lenses. Aiming to investigate the curricular dynamics – here defined as a world from/in which pedagogues emerge -, we made use of three references: the point of view of the undergraduate students, institutional documentation (the curricular proposal implemented in 1999), and our methodological approach which encompasses Philosophy, Anthropology, Sociology, Psychology, studies in curriculum, and Phenomenological Hermeneutics. Departing from some formulations in hermeneutics and phenomenology, the thesis describes the research pathways which followed the curriculum itinerary having the participation of the undergraduate students as a guide to discuss in depth: comprehension and autonomy, complexity and multireferentiality in the curriculum as tools used to construct the identity of the pedagogue.

KEYWORDS: *curriculum – pedagogy – phenomenological hermeneutic – comprehension, interpretation – complexity, multireferentiality – education.*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	POR QUE HERMENÊUTICA DO CURRÍCULO? ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	20
	2.1 HERMENÊUTICA: SIGNIFICADO E HISTÓRIA	21
	2.2 A AMPLIAÇÃO DA HERMENÊUTICA: CONTRIBUIÇÃO DE SCHLEIERMACHER E DILTHEY	26
	2.3 HEIDEGGER E A COMPREENSÃO COMO FUNDAMENTO DO <i>DASEIN</i> (PRE- SENÇA).....	30
	2.4 GADAMER E A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA.....	42
	2.5. A COMPREENSÃO E A EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR	47
	2.5.1. A COMPREENSÃO EM SALA DE AULA	53
	2.6. O CARÁTER FENOMENOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	57
	2.7. A DINÂMICA DA PESQUISA	62
3	ITINERÂNCIAS EM CURRÍCULO.....	67
	3.1 DISCUSSÕES SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL - VISÕES DIVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA.....	68
	3.2 MINHA ENTRADA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA	75
	3.3 ITINERÂNCIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL	79
	3.4 ITINERÂNCIA DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA	84
	3.5 UMA NOVA INSERÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA	86
	3.6 ITINERÂNCIA DOS ESTUDOS EM CURRÍCULO	87
	3.7 OS ESTUDOS DE CURRÍCULO E O NEPEC	90
	3.8 RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA	103
	3.9 PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA:	106
4	COMPREENSÃO E AUTONOMIA NO CURRÍCULO.....	110
5	MULTIRREFERENCIALIDADE E COMPLEXIDADE NO CURRÍCULO ..	129
	5.1 ALGUNS PONTOS SOBRE A MULTIRREFERENCIALIDADE E A COMPLEXIDADE.....	129
	5.2 IRREDUTIBILIDADE E OPACIDADE EM HEIDEGGER	134
	5.3. O SENTIDO DA REFERÊNCIA	152

5.4 O LUGAR DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO	155
5.5. (IM) POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO.....	166
5.6 ESPAÇOS MULTIRREFERENCIAIS NO CURRÍCULO	172
6 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CONSTRUINDO EXISTÊNCIAS	
SINGULARES	180
7 E PARA FINALIZAR...	207
8. REFERÊNCIAS.....	217
9 ANEXO A: PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA	
UFBA	231

1 INTRODUÇÃO

Este é o relato de um exercício de interpretação/compreensão do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA, iniciado quando meus estudos mais sistemáticos sobre/com o currículo, buscando compreender o movimento, a dinâmica própria que cada proposta curricular empreende ao comportar relações complexas e envolver referências múltiplas, ganharam novo sentido ao perceber as possibilidades da hermenêutica, notadamente da hermenêutica fenomenológica.

Por que essa escolha? Quais as possibilidades de uma hermenêutica do currículo? Em primeiro lugar, estou interpretando o currículo como fenômeno/processo complexo, o que significa olhar por diferentes óticas; ler através de diferentes linguagens; compreender por diferentes sistemas de referências, “acompanhar o processo, compreendê-lo, apreendê-lo mais globalmente através da familiarização reconhecendo a relativamente irremediável opacidade que o caracteriza”. (FRÓES BURNHAM, 1993, p. 5).

Empreender tal modo de interpretação significa ainda acompanhar a *itinerância/errância* do currículo, usando uma expressão de Macedo (2000) para me aproximar mais da formulação de uma concepção de currículo que contemple o movimento complexo de diferentes instâncias que o configuram, numa perspectiva mais longitudinal, sem por isso ser diacronicamente previsível e fechada, mas tendo como cerne a *errância* histórica.

Essas primeiras idéias apenas anunciadas de currículo, mostram uma vocação interpretativa, o encaminhamento para uma compreensão hermenêutica do fenômeno/processo estudado, o que justifica o tratamento hermenêutico conferido à investigação.

Considero este um grande desafio, permeado de incertezas e angústias, as quais procurarei socializar mais que ocultar. Não teria, portanto, outra forma de apresentar este trabalho, senão com uma reflexão sobre o próprio processo de sua construção, o sentido que tem nesta minha itinerância como educadora que busca a pesquisa para melhor compreender o mundo da educação e, nele, o mundo do currículo.

A primeira grande dificuldade que se apresenta ao pesquisador nesse momento é reunir elementos para discussão em qualquer campo do conhecimento humano, quando o próprio conhecimento científico - pretensamente constituído como um corpo monolítico e universal capaz de explicar a realidade e apontar soluções para problemas de toda ordem - coloca-se sob questão, por não estar respondendo a uma multiplicidade de anseios e questionamentos que as pessoas de

um modo geral vêm se fazendo diante dos mais variados acontecimentos que afloram continuamente no mundo contemporâneo.

No campo da filosofia, uma das grandes formulações críticas se dirige ao caráter metafísico dos estudos. Vattimo (1996) observa que as críticas à razão metafísica formuladas por Nietzsche e Heidegger são fundamentais para a (des)construção do pensamento contemporâneo.

Cientistas das próprias ciências “duras”, assim chamadas por lidarem, supostamente, com objetos de ordem física, não propriamente humanos e situadas hierarquicamente no topo da classificação hegemônica das áreas de conhecimento científico, vêm questionando pressupostos como a dualidade homem/natureza e buscando uma nova maneira de compreender a realidade, aliando ciência, filosofia e ecologia, a exemplo de Capra (1982), Prigogine (1991; 1996), Guattari (1990) ou questionando o caráter de previsibilidade do conhecimento, a partir de uma ordem dada, como Bohn e Peat (1989).

A compreensão da complexidade da realidade e da necessidade da construção de um pensamento complexo para compreendê-la, a partir das dimensões da natureza, das subjetividades e das instituições vem sendo exaustivamente estudada por Edgar Morin (1984; 1986; 1996; 2000), inspirado dentre outros referenciais, por Bachelard (1996), que já em 1938 criticava a forma de produção e de distribuição do conhecimento científico.

Boaventura Souza Santos, em suas já clássicas análises da sociedade contemporânea, desta feita publicadas no bem conhecido “Pela Mão de Alice”, ao levantar alguns desafios contemporâneos desencadeadores de “perplexidades produtivas”, aponta, dentre muitos, a transição entre o paradigma da modernidade em crise evidente e um novo paradigma de perfil vagamente descortinável, chamado de pós-modernidade, ou seja: a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e real racionalização da vida social e individual, vem se transformando em problema sem solução, em verdadeiras irracionalidades, a exemplo do perigo de catástrofe ecológica, miséria e fome quando há recursos para proporcionar outra vida; destruição pela guerra de populações e comunidades em nome de princípios étnicos e religiosos. Considera o autor que a ciência moderna (as grandes narrativas, as meta narrativas, a linguagem universal), por se inscrever no paradigma da modernidade, não é suficientemente radical para guiar as pessoas em períodos de transição paradigmática, “devido a um desequilíbrio, criado pela ciência moderna entre a capacidade de

ação, que é cada vez maior, e a capacidade de previsão, que é cada vez menor.[sendo o futuro] simultaneamente mais próximo e mais imperscrutável.” (SANTOS, 1997, p. 43)

Como conhecer a realidade ante tantas indefinições, tantas incertezas, ante essa multiplicidade de possibilidades de interpretações?

Como todos os educadores, encontro-me inquieta nesse momento, identificado genericamente como *a crise da modernidade* ou, como preferem outros, como a própria *pós-modernidade*, evidenciando os descompassos que levam Ernildo Stein (1991, p. 25) a afirmar que somos “seres de dois mundos...seres do *não mais* e do *ainda não*”. São inúmeras as interpretações em todos os campos, aqui alguns poucos foram levantados, mas uma das idéias mais prementes é a de “crise de referências”. Estaríamos em vias de estabelecer novos padrões de referências. Aqui posso já identificar um ponto que me inquieta. A idéia de crise de referência estaria a sugerir o ocaso de um paradigma constituído, o que levaria à busca de um outro referencial igualmente monolítico? Mas, será que temos sempre que substituir um referencial por outro, que instituir paradigmas, adotá-los e tê-los como lastro? Não seria possível a coexistência de múltiplas visões, de olhares diferenciados para a realidade, se em nossa emergência no mundo, são múltiplas as possibilidades que se abrem, as facetas com as quais tal realidade se mostra?

Encontro algumas possibilidades de discutir essas inquietações nos estudos sobre multirreferencialidade (Ardoino, s/d, 1998; Barbosa, 1998; Borba, 1997, 1998; Fróes Burnham, 1993; 1998; Fróes Burnham e Fagundes, 2002; Lapassade, 1998; Macedo, 1996, 1998, 2002, 2003), os quais se baseiam na articulação de referências múltiplas para compreensão dos fenômenos/processos estudados principalmente pelas ciências humanas.

Um aspecto ressaltado por Pimenta (1998) em relação à pesquisa em educação é a necessidade de considerar a educação em seus diversos níveis: o institucional, o dos movimentos pedagógicos e o dos programas de investigação científica. Este ponto é importante, não certamente pelo ineditismo, mas porque remete a um conflito com o qual me deparo continuamente e que chega mesmo a me imobilizar às vezes: por que é tão difícil estudar e praticar educação, estudar e praticar currículo, nele emergindo e imergindo, como professora e pretensa pesquisadora? Como responder a uma estudante que levanta a possibilidade de alterar o curso dos “pacotes” de disciplinas oferecidas num semestre, por considerar os conteúdos trabalhados nas disciplinas “optativas” mais importantes para aquele momento de seu percurso de aprendizagens, do que as “obrigatórias”? Como possibilitar que um estudante siga o percurso que

já consegue vislumbrar, frente a tantas amarras burocráticas quanto a ofertas de disciplinas, quanto ao fluxo previamente definido? Por que a dimensão institucional acaba sempre prevalecendo no desenvolvimento dos processos curriculares? Em relação ao Currículo de Pedagogia, em cujo caminhar histórico venho atuando seja como coordenadora, como à época do processo de reformulação, seja como professora em sala de aula, seja como pesquisadora, com que olhar posso vê-lo? Participei diretamente do processo de discussão da proposta curricular em estudo, alguns trechos do texto da proposta que serão aqui interpretados foram por mim escritos. Como sustentar o exercício constante, durante a investigação, de me saber implicada na dinâmica do currículo e ter que me “distanciar” para fazer as articulações devidas? E mais, que compreensão do curso está sendo desenvolvida pelos estudantes e que compreensão poderei desenvolver com este estudo?

Essas são questões que, de certa forma, movem meu interesse pela pesquisa em educação e em currículo. Concordando com Bachelard (1996, p. 293) que “a marcha para o objeto não é inicialmente objetiva [O que impulsiona] é a satisfação íntima, não é a evidência racional” e considerando que um processo de investigação tem início com a identificação de necessidades sempre prementes de ampliar nossa compreensão do mundo, de apreender saberes passíveis de dar novos sentidos a essa compreensão e à ação que possibilita, posso encontrar resquícios das inquietações que busco sistematizar com este estudo, já nos primeiros anos de minha escolarização, poderia dizer aqui, “desde que me entendo por gente”, tentando realizar as primeiras interpretações, ainda difusas, de meu mundo circundante.

Lembro-me que as aulas de redação, que variavam entre elaboração de descrições de “paisagens” de quadros trazidos pelas professoras, relatos de férias ou outros eventos, cartas e bilhetes escritos para os mais diversos destinatários; as “tomadas” de leitura e de tabuada; os ditados; as provas, assim como as idas ao banheiro, muitas vezes apenas para saborear aquele momento pecaminoso de ler as inscrições obscenas das mais afoitas; os jogos ao recreio; o ritual do encerramento do ano letivo, sempre nos dias 30 de novembro, em que recebíamos os cadernos ricamente bordados com areia brilhante e aqueles laços de fita rosa... Tudo isso fazia parte de um mesmo processo de socialização, de aprendizagens que iam se entrelaçando com as referências da rua, da igreja, do clube... As atividades eram diferentes, mas não hierarquicamente posicionadas. E o que dizer das tensões, ao confrontar referências “científicas” com as religiosas: “então sobre nossas cabeças haviam camadas de ar descritas cientificamente, explicadas por fenômenos físicos

e não o céu descrito pela catequista e tão bem ilustrado na Divina Comédia de Dante Alighieri, conforme lera no Tesouro da Juventude?!” Por que ser forçada a substituir, de forma tão dolorosa, uma verdade por outra, sem poder sequer questionar? Foram inesquecíveis os conflitos desencadeados pelas descobertas científicas, antes de serem introjetadas e garbosamente defendidas como a verdade, percebida depois como tão dogmática quanto a anterior, ao pretender ser a única referência legítima para explicação da realidade.

Certamente essa é uma leitura que posso fazer agora, com o olhar do presente, mas então, já ia tecendo minha compreensão de mundo, minha própria existência de educadora, ao articular as referências dos diversos espaços de aprendizagem em que convivia, mesmo não sendo tal articulação prevista nas propostas curriculares e tentar lançar olhares diferentes dos prescritos sobre o processo de escolarização.

Ainda que o interesse pelo estudo do currículo só tenha se delineado a partir do curso de mestrado, certas percepções já me chegavam, mesmo que de forma difusa, como aluna do Curso Normal ou de Pedagogia, como professora, como coordenadora. Percebia, por exemplo, que os estudantes constroem percursos de escolarização diferenciados, certamente devido a aspectos culturais, sócio-econômicos, mas também por desenvolverem métodos diferentes para compreensão do mundo, para articulação das referências possibilitadas pelo currículo.

Os referenciais trabalhados no âmbito do NEPEC¹ possibilitaram articulações valiosas para minha compreensão de currículo, como procurarei mostrar na seção intitulada *Itinerâncias em Currículo*. Com esse referencial realizei a investigação para minha dissertação de mestrado², quando procurei escutar meus alunos do então 2º grau, mediante estudo etnográfico realizado durante o ano letivo de 1992, a partir de indagações quanto ao conhecimento possibilitado pelo currículo, se o mesmo seria construído *no* trabalho, *pelo* trabalho e *através* do trabalho. A incorporação dos estudos sobre multirreferencialidade e complexidade foi gradativamente me mostrando possibilidades de dar continuidade aos estudos de currículo, sob uma perspectiva mais condizente com a própria complexidade do mundo da educação e do currículo.

¹ Criado como Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, atualmente Linha de Pesquisa: Currículo e Tecnologia da Informação e da Comunicação.

² Intitulada “Significado do Currículo na formação do aluno/trabalhador: conhecimento que se constrói no trabalho?”, foi defendida em 1994. Ver SÁ (1994)

É a partir desse referencial, agora sendo articulado com os estudos sobre hermenêutica, principalmente a hermenêutica fenomenológica trabalhada por Heidegger (1988; 1995a; 1998b; 1999a; 1999b;1999c) e Gadamer (1999) que procuro interpretar o Currículo de Pedagogia, abordando, dentre outros aspectos: as possibilidades de compreensão, pelos estudantes, de seu próprio processo de formação; as referências mais significativas para essa formação; as necessárias e possíveis articulações dessas referências no currículo e como estão construindo suas existências como pedagogos, para tentar atender às intenções deste estudo, de: discutir espaços/processos de formação do pedagogo e as possibilidades de construir percursos curriculares que considerem as múltiplas referências trazidas de diferentes espaços de aprendizagem, numa perspectiva multirreferencial; contribuir para a ampliação dos estudos sobre currículo; reunir referências para discussões necessárias a uma permanente (re)construção curricular do Curso de Pedagogia da UFBA e por fim ampliar minha própria compreensão do movimento curricular, como possibilidade de (re)construção da prática docente.

Posso reconhecer um lugar para as referências da hermenêutica de bases fenomenológicas neste estudo, articulando-se com a compreensão da complexidade do mundo do currículo e aproximando-se de uma abordagem multirreferencial, o que me faz justificar este trabalho como uma versão, a descrição de uma compreensão. E como a compreensão pressupõe o *ser-no-mundo*, o projetar da consciência em sua existência no mundo, vou trazer minha interpretação colocando-me em minha existência como professora, pesquisadora, aluna e relatar acontecimentos nos quais me encontro implicada. Para me ajudar, convoco estudantes e demarco um acontecimento: o advento da proposta curricular implantada em 1999.

Neste trabalho procurei lidar mais com a plasticidade da compreensão do/no currículo que analisar sua estrutura, visar não só o conteúdo como também a atitude, considerando que nessa atitude descortinam-se os sentidos que vão conferir conteúdo ao estudo. A hermenêutica então representa uma tentativa de buscar os sentidos da interioridade do movimento curricular, pretendendo ir além da cientificidade do explicar para a construção de uma compreensão articuladora.

Para realizar a investigação da dinâmica curricular – como um mundo do/no qual emergem os pedagogos – buscando compreender sua complexidade, três grandes fontes de referências foram tomadas para estudo: a) *a visão de estudantes*, justificada por acreditar que o projetar da compreensão traz possibilidades de se elaborar em formas, num processo em que, a

partir das interpretações singulares, cada ser humano - no caso, cada graduando vai formulando suas próprias possibilidades de compreensão de seu mundo, de construção de sua existência como pedagogo; b) o referencial *institucional-documental*, traduzido pela proposta curricular do curso implantada em 1999 e c) o *referencial teórico/metodológico*, que busca transitar pela Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, estudos sobre o Currículo, a multirreferencialidade e a complexidade, com o aporte da Hermenêutica Fenomenológica, como uma abertura possível para uma interpretação das possibilidades do currículo.

Os estudantes participaram de entrevistas coletivas (os grupos focais), de entrevistas individuais presencialmente ou por meio virtual. Durante cerca de dois anos temos tido contatos frequentes e neste trabalho nossas vozes se juntam para interpretar o mundo do currículo no qual estamos implicados.

O relato desse exercício de interpretação/compreensão foi organizado em seções temáticas, a começar pelas formulações acerca dos caminhos teórico-metodológicos empreendidos, com a explicitação da escolha da Hermenêutica fenomenológica como um referencial orientador dos estudos, na seção intitulada: *Por que Hermenêutica do currículo? Aspectos teórico-metodológicos*. Após uma breve introdução, na qual trabalho com a etimologia da palavra, fazendo uma associação ao deus Hermes; com a possibilidade de compreensão, mais que de explicação do currículo, procuro conhecer o significado e a história da hermenêutica; sua ampliação com a contribuição de Schleiermacher e Dilthey; a dimensão fenomenológica conferida por Heidegger e Gadamer; a apropriação dos referenciais da hermenêutica fenomenológica para a proposição de uma Epistemologia do educar e para finalizar esta primeira parte da seção, faço breves considerações sobre o caráter fenomenológico da investigação. Na segunda parte, descrevo a dinâmica da pesquisa.

Na seção seguinte, *Itinerâncias em Currículo*, procuro entrelaçar itinerâncias diversas: a itinerância dos estudos de currículo; a itinerância do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA; dos cursos de pedagogia no Brasil; visões diversas sobre a educação e a pedagogia e a minha própria itinerância no currículo.

Até este ponto do texto, realizo minhas próprias interpretações do currículo, evidenciando minha implicação no mesmo. Nas seções posteriores passo a ampliar essa interpretação com as falas dos estudantes, chamados que foram para pensar comigo a itinerância do currículo e sua própria itinerância no currículo, tendo como foco a proposta curricular

implantada em 1999. A partir de questões lançadas aos grupos de estudantes com os quais trabalhei, procurei levantar os sentidos atribuídos ao movimento curricular, centrando as discussões em torno de um determinado tema e de um dos quatro princípios orientadores da proposta: *autonomia, integração, flexibilidade e atualização*.

A abordagem hermenêutica de cunho fenomenológico requer uma tematização da compreensão como acontece na seção 4, intitulada: *Compreensão e autonomia no currículo*, na qual indago sobre a possibilidade de realização de percursos autônomos e como os estudantes compreendem o currículo, como se compreendem no currículo e como são compreendidos por ele.

Multirreferencialidade e complexidade no currículo é o título da seção 5, na qual são lançadas questões sobre as referências mais significativas para os percursos de formação e sobre os espaços nos quais se constroem os saberes que vêm configurando esses percursos de formação em pedagogia e são discutidos os princípios da integração e da flexibilidade. Após uma breve apresentação de formulações básicas sobre multirreferencialidade e complexidade, destaco a irredutibilidade e a opacidade, dois pontos fundamentais para a articulação entre esses temas e a hermenêutica fenomenológica e procuro estudá-los em Heidegger. Discuto também a disciplinarização, as propostas de integração e aponto possibilidades não de integração, mas de articulação no currículo, por meio de espaços multirreferenciais.

Na seção de número 6, *A formação do pedagogo: construindo existências singulares*, a proposta é conferir um novo sentido ao conceito de formação, tendo como contraponto a concepção de atualização sugerida pelo princípio enfocado. Defendo que a questão não é que sujeitos formar, mas como estão construindo suas compreensões de mundo e configurando, cada um em sua singularidade, suas existências como pedagogos.

E para finalizar... como diz o título da última seção, retomo, mais uma vez me fazendo ouvir pelas falas dos estudantes, alguns pontos básicos das discussões e reafirmo a incompletude deste trabalho, como de resto do currículo, em sua itinerância errante.

2 POR QUE HERMENÊUTICA DO CURRÍCULO? ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende

A tão conhecida frase do personagem Riobaldo em “Grande Sertão: veredas”, de João Guimarães Rosa, que já ilustrou tantos textos e suscitou sentidos tão diversos talvez não sugira à primeira vista uma relação com a hermenêutica, mas a leitura de “Hermenêutica e Educação” de Nadja Hermann muda essa perspectiva e me inspira nestas formulações que pretendem justificar a opção pela hermenêutica, notadamente a hermenêutica fenomenológica como modo de estudar o currículo.

Para construir seu texto Hermann (2002) parte de duas referências: a filosofia e a literatura. A abordagem filosófica é anunciada por um pronunciamento de Gadamer de que “só através do diálogo é possível aprender” – revelando uma compreensão hermenêutica do processo de educar que se realiza através da linguagem – e complementada com o pensamento de Sócrates e a tradição educativa que inaugura, na qual educar pressupõe abertura ao outro. Essa tradição filosófica baseada no diálogo se articula com a obra literária de Guimarães Rosa, na qual a famosa frase de um sertanejo remete à necessidade das pessoas envolvidas no processo de educar permanecerem abertas e dispostas a aprender umas com as outras.

A hermenêutica, segundo a autora, expõe essa abertura em toda a sua radicalidade e embora seja um modo de fazer filosofia pouco conhecido nos meios educativos, até pela escassez de literatura, pode trazer fecundos resultados no campo educacional, pela possibilidade tanto de autocompreensão do agir pedagógico quanto de produção de novas interpretações sobre o sentido da formação.

A busca de novas interpretações para o mundo do currículo, a partir de referências que possibilitem compreender, mais que encontrar explicações definitivas para os processos que aí se desenvolvem e a tentativa de aprender com as pessoas a quem me cabe “ensinar” me levam então à hermenêutica, campo filosófico no qual pretendo orientar meu olhar sobre o currículo. Em atenção ao alerta de Hermann (2002) de que a fecundidade possibilitada pela hermenêutica para a compreensão do sentido da educação e da racionalidade que opera na prática educativa [e

no processo curricular] requer uma forma de iniciação para aqueles interessados que não são os intelectuais da filosofia, passo a fazer um estudo dessa área de conhecimento com a seguinte estruturação: num primeiro momento, faço inicialmente uma breve introdução, na qual abordo a etimologia da palavra, a associação do termo ao deus Hermes e as possibilidades de compreensão, mais que de explicação do currículo, no item intitulado *Hermenêutica: significado e história*. Para ressaltar alguns acontecimentos dessa história, refiro-me mais de perto às formulações de autores que conferiram novos sentidos aos estudos da hermenêutica, nos itens: *A ampliação da hermenêutica: contribuição de Schleiermacher e Dilthey; Heidegger e a compreensão como fundamento do Dasein (pre-sença) e Gadamer e a hermenêutica filosófica*. Na tentativa de articular melhor a hermenêutica fenomenológica com o presente estudo, discuto *A compreensão e a Epistemologia do Educar*, antes de explicitar as *bases fenomenológicas da investigação*. Na segunda parte desta seção, apresento a dinâmica da investigação.

2.1 HERMENÊUTICA: SIGNIFICADO E HISTÓRIA

A expressão *hermenêutica*, como esclarece Gadamer (1999) é associada usualmente a uma “doutrina da arte” do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga ou a um sistema de regras artificiais que conseguissem descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito ou uma teoria geral da interpretação e uma doutrina diferencial de seus métodos. Porém, esse autor procura, em sua obra mais difundida “Verdade e Método”, o comum de todas as maneiras de compreender e vem mostrar que a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente a um ‘objeto’ dado, mas frente à história efetiva, o que significa dizer que pertence ao *ser* daquilo que é compreendido.

Segundo Gadamer, sempre houve, desde os tempos mais antigos, uma hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era tão acentuadamente científico e teórico, mas assinalado pela atitude prática do juiz ou clérigo, o que mostra que desde sua origem o problema da hermenêutica sempre esteve forçando os limites que lhe são impostos pelo conceito metodológico da moderna ciência. Porém, adverte o autor, entender e interpretar os textos não é apenas um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Ao se compreender a tradição não se compreende apenas textos, mas também se adquirem juízos e se reconhecem verdades. Mas, indaga o autor, ironicamente: “Que conhecimento é esse? Que verdade é essa?” (GADAMER, 1999, p. 31).

Com essas formulações, Gadamer, um dos mais influentes estudiosos da hermenêutica na contemporaneidade e a cujos estudos retornarei mais adiante, vem questionar os postulados do modo de conhecimento científico mais difundido na atualidade e a concepção de verdade, bem como os postulados da própria hermenêutica, que passa a se imiscuir mais e mais na filosofia, como tradução de uma cosmovisão, muito mais que de uma metodologia.

A Hermenêutica vem percorrendo caminhos múltiplos, ao longo de sua história, habitando círculos teológicos, filológicos, literários e cada vez mais, os antropológicos e filosóficos, chegando Heidegger a considerar, segundo Palmer (1997) que a própria filosofia é (ou deveria ser) hermenêutica, face a vocação interpretativa inerente ao ser.

Em substantiva revisão que empreende dos caminhos da hermenêutica, Richard Palmer (1997) vem contribuir para o entendimento de seu conceito, embora procure dar ao leitor uma idéia dos problemas complexos que se ligam a tal tarefa, dada a fluidez da hermenêutica. Discorre também sobre a ampliação histórica desse campo e de sua importância não só para os estudos literários (que são o foco principal do autor) como para a filosofia e as ciências humanas de maneira geral e para tanto, apresenta as teorias hermenêuticas de quatro estudiosos alemães, quais sejam: Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e Gadamer, que serão aqui também trabalhados, uns mais detalhadamente que outros, para uma melhor compreensão da hermenêutica.

A palavra *hermenêutica* assenta suas raízes no verbo grego *hermeneuein*, traduzido usualmente como *interpretar* e no substantivo *hermeneia*, que vem a ser *interpretação*. Com esses sentidos, é encontrada em muitos textos gregos da antiguidade clássica e também associada à mitologia, mais especificamente ao “[...] deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras [*hermeneuein*, *hermeneia* e *hermeios* - esta última referente ao sacerdote do oráculo de Delfos] aparentemente derivam (ou vice-versa?)”. (PALMER, 1997, p. 24).

A Hermes foi atribuída a descoberta da linguagem e da escrita, que se constituem ferramentas utilizadas pela compreensão humana para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros. A função de Hermes seria basicamente de transmutação, de “[...] transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” (PALMER, 1997, p. 24).

Alguns estudiosos, porém, como Grondin (1999) contestam a vinculação da origem etimológica do nome hermenêutica ao mito de Hermes. Mas enquanto se discute a pertinência ou

não da associação da palavra *hermenêutica* a Hermes, parece-me não só bastante sedutora como igualmente atual essa possibilidade e é com ela que estarei trabalhando neste texto.

Hermann (2002) considera que o retorno ao mito denota a noção de tornar algo compreensível, de encontrar atrás do sentido literal um significado mais profundo. A criatividade do mito é produtiva de sentido para o discurso filosófico e a associação da *hermenêutica* com “[...] o mensageiro dos deuses gregos, representado com sandálias aladas, que tem uma especial capacidade de se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos”, que é portador de todas as mensagens, porta também a capacidade de possibilitar a *compreensão*, “[...] para a qual é preciso dar-se conta de que há uma distância a superar”. (HERMANN, 2002, p. 21).

Para reforçar seus argumentos sobre a associação da hermenêutica a Hermes, Nadja Hermann utiliza-se de formulações de outros autores, como as de Umberto Eco, nas quais o mesmo diz:

Fascinada pela infinidade, a civilização grega, ao lado do conceito de identidade e não-contradição, constrói a idéia de metamorfose contínua, simbolizada por Hermes. Hermes é volátil e ambíguo, é pai de todas as artes, mas também o deus dos ladrões – *juvenis et senex* ao mesmo tempo. No mito de Hermes, encontramos a negação do princípio de identidade, de não-contradição e do terceiro excluído, e as cadeias causais enrolam-se sobre si mesmas em espirais: o ‘depois’ precede o ‘antes’, o deus não conhece limites espaciais e pode, de diferentes formas, estar em diferentes lugares ao mesmo tempo’. (ECO *apud* HERMANN, 2002, p. 22).

Quero compartilhar com Hermann desse entendimento de que a hermenêutica possibilita a compreensão, não por um esclarecimento, mas por caminhos tortuosos e até mesmo ambíguos e retirar já daqui alguns elementos para as posteriores discussões que pretendo trazer sobre as descontinuidades, as opacidades, a impossibilidade da instituição de identidades modelares no movimento curricular e mais uma vez reforçar a importância da hermenêutica em sua feição contemporânea para possibilitar essa compreensão.

Mas, voltando às origens da palavra, convém acompanhar, no estudo de Palmer (1997) a identificação da função precípua da hermenêutica:

Assim, levada até à sua raiz grega mais antiga, a origem das actuais palavras ‘hermenêutica’ e ‘hermenêutico’ sugere o processo de ‘tornar compreensível’, especialmente enquanto tal processo envolve a linguagem, visto ser a linguagem o meio por excelência nesse processo. (PALMER, 1997, p. 24).

O mesmo Palmer traz como contribuição para este estudo a descrição das três orientações significativas atribuídas historicamente ao verbo *hermeneuein* (interpretar), que seriam: ‘dizer’, ‘explicar’ e ‘traduzir’.

Interpretar no sentido do exprimir, afirmar, dizer é relacionado à função anunciadora de Hermes. Tal função é apropriada até mesmo pela teologia, ao dotar o sacerdote do poder de “proclamar” (anunciar) a palavra divina. Palmer (1997) defende que mesmo o simples dizer, no sentido de afirmar ou proclamar é um ato importante de interpretação e que a interpretação oral não é uma mera técnica que exprima um sentido copiado, mas uma tarefa filosófica que não pode ser separada da própria compreensão.

A partir da leitura da referida obra de Palmer, Hermann (2002) vem lembrar que o interpretar no sentido de dizer descrito no texto mostra também o significado relativo à maneira como uma coisa se exprime, algo como performance ou estilo, como o caso de uma interpretação de uma canção e ainda que, desde tempos imemoriais, as grandes obras foram feitas para serem ditas e ouvidas. Quanto a esse significado, reflete:

Essa afirmação evidencia também que a linguagem, em seu sentido originário, é mais ouvida que escrita. Aqui se pode verificar uma antecipação da diferença entre o ouvir que conduz ao diálogo (elemento importante para a hermenêutica) e o olhar objetivador, que se tornou exemplar como forma de acesso ao mundo, constituindo o procedimento por excelência da ciência. (HERMANN, 2002, p. 23).

No sentido de explicar, o termo *hermeneuen* enfatiza, segundo Palmer, o aspecto discursivo da compreensão, ou seja, a dimensão explicativa, mais que a dimensão expressiva. Assim, além de dizer algo, caberia às palavras a função de explicar, racionalizar e clarificar o que é dito. Mas o autor vem advertir que esse papel sistematizador da explicação deve ser compreendido numa dimensão mais aprofundada da interpretação, a qual já se faz presente no modo como nos voltamos para o objeto.

Para um melhor entendimento do sentido da explicação como um processo “derivado” da ação compreensiva, em contraposição ao sentido mais correntemente adotado de explicação como método de compreensão da realidade, convém registrar as observações de Palmer:

A explicação apoiar-se-á certamente nas ferramentas da análise objectiva, mas a selecção das ferramentas relevantes é já uma interpretação da tarefa compreensiva. A análise é interpretação; sentir a necessidade de análise é

também uma interpretação. Assim, a análise não é realmente uma interpretação básica mas sim uma forma derivada; montou primeiro o palco com uma interpretação essencial e primária, mas antes mesmo de começar a trabalhar com os dados. E isto infelizmente é tão verdade no que respeita à ‘análise noticiosa’ que interpreta os acontecimentos do dia, como para a análise científica de laboratório ou para a análise literária feita na sala de aula. (PALMER, 1997, p. 33).

Palmer amplia assim a concepção do interpretar, utilizando-se da noção heideggeriana de pré-compreensão que será abordada posteriormente.

Ao abordar o interpretar no sentido de traduzir, Palmer ressalta a tensão presente entre um texto e seu intérprete, principalmente, mas não exclusivamente, quando se trata de texto em língua estrangeira, pois o contato entre leitor e texto (o que pressupõe obviamente um autor) envolve mundos diferentes, que devem se tornar compreensíveis. A tradução então assume um papel importante, por tornar compreensível um mundo antes estranho. E o tradutor assume uma função semelhante à de Hermes: “Há sempre dois mundos, o mundo do texto e o mundo do leitor, e por conseqüência há sempre a necessidade de que Hermes ‘traduza’ de um para outro”. (PALMER, 1997, p. 41).

Hermann (2002) vem acrescentar que, nesse processo, o horizonte do tradutor deve se encontrar com o horizonte da compreensão do texto e o significado deve se tornar inteligível por meio de um esforço de tradução histórica e de imaginação.

Além de identificar essa triplicidade de orientações significativas para o verbo do qual origina a palavra hermenêutica, Palmer (1997) chega a levantar em seu estudo seis definições correntes de hermenêutica, quais sejam: a)- uma teoria da exegese bíblica (*hermenêutica bíblica*), sentido predominante até o advento da hermenêutica moderna e que permanece fornecendo elementos para a sistematização de muitos procedimentos hermenêuticos; b)- uma metodologia filológica geral (*hermenêutica filológica*), que teve grande desenvolvimento no Século XVIII e se constituía então, juntamente aos procedimentos da exegese bíblica e da interpretação jurídica, os campos possíveis de aplicação da hermenêutica; c)- uma ciência de toda a compreensão lingüística (*hermenêutica ‘científica’*), como a queria Schleiermacher em sua tentativa de conferir-lhe uma base universal e sistemática; d)- uma base metodológica dos *Geisteswissenschaften*³, conforme o projeto de Dilthey; e)- uma fenomenologia da existência e da

³ Termo traduzido usualmente como “Ciências do Espírito” e que “Quer dizer todas as humanidades e as ciências sociais, todas as disciplinas que interpretam as expressões da vida interior do homem, quer essas expressões sejam gestos, actos históricos, leis codificadas, obras de arte ou literatura” (PALMER, 1997, p. 105).

compreensão existencial, segundo a visão de Heidegger e Gadamer e f)- sistemas de interpretação, sistematicamente recoletivos e inconoclasticos, utilizados pelo homem para alcançar o significado subjacente aos mitos e símbolos. Esta última poderia ser tratada de *hermenêutica cultural* e sugere ‘imperfeitamente’, segundo Palmer, as aplicações hermenêuticas de Ricoeur, centradas na interpretação dos símbolos. (PALMER, 1997, p. 43).

Observa, porém, o autor, que pode haver diferenças entre as várias formas de hermenêutica, mas também muitas semelhanças subjacentes, sendo que essa diversidade de orientações “ilustram em si mesmas um princípio hermenêutico: a interpretação é moldada pela questão a partir da qual o intérprete aborda o seu tema”, ou seja, “não são mais do que tematizações de respostas às questões que os diferentes intérpretes levantaram”. (PALMER, 1997, p. 75).

Posso perceber que diferentes intérpretes vêm animando os estudos hermenêuticos e afastando-se cada vez mais daquela idéia primeira de hermenêutica associada quase que exclusivamente à exegese bíblica e identificar, com a leitura de Palmer (1997), que a Hermenêutica Moderna emergiu como um movimento dominante na teologia protestante européia que, em sua defesa da hermenêutica como o ponto central dos atuais problemas teológicos, iniciou a textologia moderna com uma nova metodologia interpretativa. Tal movimento acabou influenciando a teoria hermenêutica alemã, na qual podem ser encontradas as bases filosóficas para um conhecimento mais amplo dos problemas da interpretação, notadamente após os estudos de Schleiermacher e Dilthey.

2.2 A AMPLIAÇÃO DA HERMENÊUTICA: CONTRIBUIÇÃO DE SCHLEIERMACHER E DILTHEY

Schleiermacher promove, segundo Palmer (1997), uma “viragem” na história da hermenêutica, que deixou de ser um tema disciplinar específico no âmbito da teologia, da literatura ou do direito, para tornar-se a arte, em geral, da compreensão de uma expressão lingüística. Para tanto, busca uma sistematização das diversas perspectivas da interpretação, não mais para estabelecer regras, mas “um conjunto de leis pelas quais a compreensão opera – uma ciência da compreensão que pudesse orientar o processo de extrair dum texto o seu sentido”. (PALMER, 1997, p. 97).

Para Schleiermacher a interpretação consiste em dois momentos interatuantes: o gramatical e o psicológico, sendo a compreensão uma operação referencial, em que as

“referências”, ou seja, um conceito individual tira seu significado de um contexto ou de um horizonte no qual se situa, horizonte este que é construído pelos elementos aos quais dá sentido. Há uma interação dialética entre todo e parte, descrevendo o “círculo hermenêutico” e caracterizando a compreensão como um processo circular.

Ricoeur (1990) considera Schleiermacher o fundador da hermenêutica moderna e credita ao mesmo o verdadeiro movimento de desregionalização da hermenêutica, em seu esforço para construir uma hermenêutica geral, elevada acima das aplicações particulares. Mas, ao tempo em que reconhece o pioneirismo de Schleiermacher na configuração de uma hermenêutica mais geral, Ricoeur identifica em sua obra, como legado para os estudos de hermenêutica posteriores, uma aporia que se manifesta em duas formas de interpretar, uma “gramatical” e a outra “técnica” (posteriormente chamada de psicológica), as quais se chocam, pois a primeira apóia-se nos caracteres que são comuns a uma cultura e a segunda (que nos últimos textos de Schleiermacher prevalece sobre a primeira) dirige-se à singularidade, até mesmo à genialidade, da mensagem do escritor (RICOEUR, 1990, p. 22).

Também Soares (1994) reconhece que Schleiermacher fez uma sistematização criativa, em proposições simples, dos procedimentos acionados tradicionalmente pelas exegeses bíblicas e pela prática hermenêutica em geral, situando a hermenêutica no centro das preocupações dos estudos históricos e culturais. Para os desdobramentos dos estudos posteriores, a começar pelas linhas romântica e fenomenológica alemãs, é importante reter aqui a visão de Soares sobre a hermenêutica de Schleiermacher, quando identifica que o sentido advém de uma relação entre partes e todo e pode ser rastreado através de um percurso reflexivo, compreensivo e imaginativo que assim se expressa: sendo o primeiro contato do intérprete com seu objeto necessariamente tangencial, parcial, fragmentário, o enigma deve ser enfrentado com a formulação de uma interpretação-tentativa da parte acessível (processo desenvolvido em outros moldes e conceituado depois por Heidegger e Gadamer como *pré-compreensão*), correspondente a uma hipótese interpretativa inicial sobre a totalidade do objeto. O sentido de cada parte é relacional, posicional, dependendo da apreensão simultânea do conjunto das partes, da totalidade que, por sua vez, deriva seu sentido do sentido das partes. A aposta hermenêutica teria duas fontes: a tradição na qual se situa o intérprete e a imaginação. (SOARES, 1994).

Enquanto Schleiermacher fundou suas leis e princípios da compreensão “independentemente da sua relação com a vida”, Dilthey ao contrário, centrou seus estudos no

caráter intrinsecamente histórico desta e tomou como seu objetivo compreender “a partir da própria vida”, encarada como sentido, como experiência humana conhecida a partir de dentro, conforme observa Palmer (1997, p. 102). A hermenêutica seria o fundamento para todas as humanidades e as ciências sociais, as disciplinas que interpretariam as expressões da vida interior do homem, sendo a experiência concreta e não a especulação o ponto de partida para as ciências humanas, ou ciências do espírito. Dilthey assumiu como sua tarefa fundante a criação de uma metodologia das ciências do espírito capaz de torná-las autônomas em relação às ciências naturais, tendo como essência a *compreensão* (TOURINHO e SÁ, 2002).

A *compreensão* é concebida por Dilthey (1986, p. 50) como um “processo pelo qual com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade”. Tal processo se dá a partir da própria vida encarada como sentido, como experiência humana conhecida a partir de dentro, já que a experiência concreta e não a especulação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para uma teoria das ciências do espírito (PALMER, 1997). Palmer lê ainda em Dilthey que o pensamento não pode ir além da própria vida; que as idéias não podem ser encontradas por detrás da vida, porque é a partir da própria vida que temos que desenvolver o nosso pensamento e é para ela que orientamos as nossas questões.

Encontrar idéias na vida significa experimentá-la em suas singularidades e universalidades, já que o objeto das ciências do espírito é “a própria realidade íntima e imediata, que a *experiência interna* nos revela” (DILTHEY, 1986, p. 149). Esse conhecimento interior, porém, não se dá pela introspecção, mas pela história, pois só ela pode dizer o que o homem é. Na visão de Dilthey (1986, p. 179): “O sentido histórico permite ao homem moderno ter presente no espírito todo o passado da humanidade”.

Assim, a *compreensão* se manifesta na conexão entre vida e história. Dilthey considera que onde “ocorre vida e essa vida é compreendida, temos História” e a vida sendo plenitude, diversidade e interação entre os indivíduos “em qualquer parte da História há vida; e a História compõe-se de vida, de todos os tipos de vida nas relações mais diversas” (DILTHEY, 1986, p. 178-179).

Como já se pode perceber nessas breves formulações, a teoria de Dilthey, que tanto contribuiu para o desenvolvimento da hermenêutica tem implicações com o historicismo e com o psicologismo; supostas influências do positivismo, do hegelianismo, do kantismo e das tradições

romântica e iluminista e faz conexões com vários pensadores, já que a história do seu pensamento é parte da história da busca da construção de uma hermenêutica geral que amplie o seu campo epistemológico além da filologia, da bíblia e da jurisprudência. (TOURINHO e SÁ, 2002).

Enquanto Ricoeur (1990) identifica no pensamento de Dilthey o *psicologismo* de Schleiermacher, para o qual todas as modalidades do conhecimento do homem pressupõe uma capacidade primordial: a de se transpor na vida psíquica de outrem, Palmer (1997) ressalta o *historicismo* de Boeckh e Droysen como referências que utiliza para a proposta de elaboração de uma metodologia própria às ciências do espírito com base na história.

Dilthey tenta dotar as ciências do espírito de uma metodologia e de uma epistemologia tão respeitáveis quanto as das ciências da natureza, buscando a criação de uma metodologia própria, apoiada tanto em elementos da tradição romântica como da tradição iluminista, o que evidencia os volteios de seu pensamento, que acabaram por torná-lo tão fecundo quanto contraditório. Também, convenhamos, Dilthey viveu tempos do reinado da cientificidade e apesar de inovar com a introdução da consciência histórica para a construção de uma hermenêutica geral, de trazer à luz da reflexão filosófica o grande problema da inteligibilidade do histórico, como evidencia Ricoeur (1990), estava ele inclinado a procurar a chave da solução, não do lado da ontologia, mas de uma reforma da própria epistemologia, influenciado pelo fato cultural representado pela exigência do espírito de manter como modelo de toda inteligibilidade o tipo de explicação empírica que vinha sendo adotado no domínio das ciências naturais. Nessa perspectiva, o único modo de se fazer justiça ao conhecimento histórico seria conferir-lhe uma dimensão científica, comparável à que as ciências da natureza haviam conquistado. Permaneceu, portanto, o dilema entre o explicar e o compreender que atormentou Dilthey na construção de sua obra, o que revela o seu apego à cientificidade, ainda que em uma posição identificada por Ricoeur como neo-kantiana. (TOURINHO e SÁ, 2002).

A dicotomia entre sujeito e objeto e o impasse entre a finitude do indivíduo e a perenidade das sociedades compõem a rede desse dilema entre a *explicação* da natureza e a *compreensão* da história assinalado por Ricoeur (1990) como aporia central da hermenêutica. Ainda assim, Dilthey, em seu projeto de edificar uma hermenêutica geral como arte da compreensão formulou, como aponta Soares (1994) conceitos chaves para as ciências humanas e inspirou, entre outros, os estudos de Heidegger na construção do conceito do *Dasein*. Aqui, porém, cabe uma ressalva: a pressuposição dominante na obra de Dilthey, de rivalizar com as

ciências da natureza com as armas de uma metodologia que lhes seria própria, implica, como observa Ricoeur (1990), em que a hermenêutica seja uma modalidade de *teoria do conhecimento* e vai ser essa pressuposição de uma hermenêutica compreendida como epistemologia que será posta em questão por Heidegger. (TOURINHO e SÁ, 2002).

Os estudos hermenêuticos de Dilthey e Schleiermacher, ampliados e ressignificados, dentre outros, por Heidegger e Gadamer são fundamentais para este estudo, pois permitem registrar a entrada, na hermenêutica, de questões relativas às ciências sociais e identificar, nos estudos hermenêuticos, as possibilidades que trazem para o desenvolvimento dos estudos contemporâneos no âmbito das ciências sociais e mais especificamente da educação e do currículo.

2.3 HEIDEGGER E A COMPREENSÃO COMO FUNDAMENTO DO *DASEIN* (PRE-SENÇA)⁴

O campo da hermenêutica, bem como o da fenomenologia ganham um novo rumo com os estudos filosóficos de Martin Heidegger (1988; 1995; 1998a; 1998b; 1999a; 1999b; 1999c) em torno da questão central: “o que é o Ser”?, estudos esses que criticam severamente a metafísica ocidental, no que tange à busca de verdades universais, à crença no poder supremo da razão e, sobretudo, ao abandono da questão do *ser*.

Em “Ser e Tempo”, obra publicada originalmente em 1927, Heidegger formula suas reflexões mais significativas sobre a questão do ser, apoiadas em bases fenomenológicas e na crítica à metafísica ocidental. Na apresentação da edição brasileira tomada para este estudo, Carneiro Leão (1998a) considera que esta obra ultrapassa de muito uma obra de filosofia, estando à altura da “Fenomenologia do Espírito”, de Hegel e do “Zaratustra” de Nietzsche. A crítica primordial de Heidegger dirige-se ao esquecimento que se verificou à questão do *ser*, desde quando o *ser* foi tomado, por Aristóteles, como um conceito universal e supostamente o mais claro e por isso inquestionável. Para Heidegger, ao contrário, a conclusão que se pode tirar da suposição da universalidade do *ser* é que o seu conceito é o mais obscuro, chegando mesmo a ser indefinível. Na perspectiva posta por Heidegger o *ser* não pode ser concebido como um ente,

⁴ As formulações sobre Heidegger (embora tenham sido aqui bastante alteradas com correções, supressões e acréscimos) foram escritas originalmente durante curso sobre Epistemologia do Educar, realizado com o Professor Dante Galeffi em 2001/2002 e incluídas em texto escrito conjuntamente com a colega professora Maria Antonieta Tourinho, o qual foi publicado como: TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. *A compreensão e a Epistemologia do Educar. Ágere. Revista de Educação e Cultura. Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. V. 6. n. 6. Salvador: Quarteto, 2002. p. 15-44.*

portanto, não pode ser derivado como uma definição a partir de conceitos superiores nem explicado por meio de conceitos inferiores. Porém, adverte Heidegger: “A impossibilidade de se definir o ser não dispensa a questão de seu sentido, ao contrário, justamente por isso a exige”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 29).

Heidegger não busca propriamente obter respostas para sua questão primordial, com vistas à sistematização de uma filosofia, mesmo porque uma das críticas que formula à metafísica é a da exigência de uma resposta sistematizadora, racionalmente orientada. Imbuído do espírito especulativo necessário para se lançar nessa verdadeira “caçada” ao *ser*, já em outro momento de seus estudos, em “Introdução à Metafísica”, considera que:

[...] Questões são e são apenas, enquanto se investigam realmente. A condução a investigar a questão fundamental não será, portanto, um caminhar para alguma coisa, que está ou se encontra em algum lugar. Trata-se, ao invés, de uma condução que deve, antes de tudo, suscitar e constituir a própria investigação. (HEIDEGGER, 1999, p. 49).

Em seus estudos, Heidegger identifica que a filosofia, em suas origens, voltou-se para a indagação do *ser*, mas depois, surda às lições dos pré-socráticos (expressão criticada por ele, pelo fato de não reconhecer a autoridade das formulações filosóficas dos pensadores originários) ela se entregou ao esquecimento dessa interrogação. Esqueceu a pergunta pelo *ser* e, mais que isso, esqueceu o próprio esquecimento. Daí porque Heidegger empenha-se em recuperar a força da pergunta fundadora sobre o *ser*, voltando ao fundamento da própria filosofia do ocidente. Por isso afirma que filosofar é sempre recomeçar, o filósofo é sempre um principiante (PENHA, 2001).

Nas críticas às ciências positivas e à lógica em “Ser e Tempo”, Heidegger defende que o questionamento necessita de um fio condutor:

Sem dúvida, o questionamento ontológico é mais originário do que as pesquisas ônticas das ciências positivas. No entanto, permanecerá ingênuo e opaco, se as suas investigações sobre o ser dos entes deixarem sem discussão o sentido do ser em geral. Assim, a tarefa ontológica de uma genealogia dos diversos modos possíveis de ser, que não se deve construir de maneira dedutiva, exige uma compreensão prévia do que propriamente entendemos pela expressão ser. (HEIDEGGER, 1998a, p. 36).

Heidegger afirma ainda que nos movemos sempre em uma “com-preensão” do *ser*, inicialmente uma compreensão “comum”, baseada em evidências (como ‘o céu é azul’, ‘eu sou feliz’), que demonstram mesmo uma incompreensão, dado que o *ser* está sempre envolto em

obscuridades, sendo necessário desenvolver continuamente a questão sobre o sentido do *ser*, como exigência do próprio processo de *compreensão*. Como, em sua visão, o questionamento, enquanto procura, necessita de uma orientação do procurado, o sentido do *ser* já deve estar, de alguma maneira, disponível, mesmo quando não seja ainda possível fixar conceitualmente seu significado.

Procurando se afastar da interpretação de caráter predominantemente ôntico que identifica na metafísica, o qual levaria à entificação do *ser*, Heidegger explicita que o questionado é sempre o *ser* e não, o *ente* e que o *ser* do *ente* não é em si mesmo outro *ente*. Mas, adverte: “para se poder apreender sem falsificações os caracteres de seu ser, o ente já deve se ter feito acessível antes, tal como é em si mesmo”. E o que seria o *ente*? Essa é uma pergunta passível de resposta imediata, diferentemente da questão sobre o *ser*, que exige um modo próprio de “de-monstração” distinto do que seria a descoberta de um ente:

Chamamos de ‘ente’ muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos; dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, na pre-sença, no ‘há’. (HEIDEGGER, 1998a, p. 32).

A *pre-sença*, tradução que é dada para o termo alemão *Dasein*⁵ representaria, de certa forma, o ente que somos e que possui em seu ser a possibilidade de questionar. Não seria o homem entificado, o homem como um ser universal e determinante, pois a *pre-sença* não é um ente do qual se possa identificar uma essência, um princípio fundamental passível de definir uma lógica para seu estudo. A *pre-sença* não é um ente que ocorre entre outros entes. Heidegger esclarece que, ao contrário, do ponto de vista ôntico, ela se distingue pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, *estar em jogo* seu próprio ser. E adverte que também pertence a essa constituição de ser da *pre-sença* a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio *ser*, o que significa que a *pre-sença* se compreende em seu *ser*, isto é, *sendo*. Assim, a *pre-sença* “não significa simplesmente sendo um ente, mas sendo no modo de compreensão do ser”. Por outro lado, “[...] A compreensão do ser é em si mesma uma

⁵ “Presença não é sinônimo de existência e nem de homem. A palavra *Dasein* é comumente traduzida por existência. Em *Ser e Tempo*, traduz-se, em geral, para as línguas neolatinas pela expressão ‘ser-aí’, être-là, esser-ci, etc. Optamos pela tradução de *pre-sença*”. Essas são as formulações iniciais da 1ª nota explicativa da tradutora de “*Ser e Tempo*”: N1: PRE-SENÇA=DASEIN. *Ser e Tempo*, p. 309.

determinação do ser da *pre-sença*. O privilégio ôntico que distingue a *pre-sença* está em ser ela ontológica”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 38).

Para explicitar o conceito de *pre-sença* Heidegger denomina *existência* o ser com o qual a *pre-sença* pode se comportar dessa ou daquela maneira. Para melhor entendimento do conceito de *existência*, vale a pena reter as formulações da Nota número 2 da tradutora de “Ser e Tempo”:

[...] Ser e Tempo reservou a ‘existência’ para designar toda a riqueza das relações recíprocas entre *pre-sença* e ser, entre *pre-sença* e todas as entificações, através de uma entificação privilegiada, o homem. Nessa acepção, só o homem existe. ‘A pedra é’ mas não existe. O carro ‘é’ mas não existe. Deus ‘é’ mas não existe. Privilégio não diz aqui exercício de poder e dominação mas a aceitação do dom da existência que lhe entrega a responsabilidade de ser e assumir esse dom. A resposta a essa doação se dá como história. (HEIDEGGER, 1998a, p. 310).

A existência, nessa perspectiva, só se decide a partir de cada *pre-sença* em si mesma, sendo que a questão da existência sempre só poderá ser esclarecida pelo próprio existir, mediante um processo denominado por Heidegger de *compreensão existenciária*. A questão da existência seria, portanto, um “assunto” ôntico da *pre-sença*.

Fica assim caracterizado o primado múltiplo da *pre-sença* frente aos demais entes: a)- o primado *ôntico*, expresso na determinação do ser da *pre-sença* pela existência; b)- o primado *ontológico*, pois “[...] com base em sua determinação da existência, a *pre-sença* é em si mesma ‘ontológica’” e c)- o primado que é a condição *ôntico-ontológica* da possibilidade de todas as ontologias, pois “[...] pertence à *pre-sença*, de maneira igualmente originária, e enquanto constitutivo da compreensão da existência, uma compreensão do ser de todos os entes que não possuem o modo de ser da *pre-sença*”. Por deter tais características, “a *pre-sença* se mostra como o ente que, ontologicamente, deve ser o primeiro interrogado, antes de qualquer outro”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 40).

Delineia-se aqui a “analítica do *Dasein (pre-sença)*” formulada por Heidegger, que vem acrescentar, ainda, como mais um de seus inúmeros desdobramentos conceituais, que pertence essencialmente à *pre-sença* ser em um mundo, o que me leva a constatar que a existência seria essa possibilidade da mesma se concretizar como *ser-no-mundo*.

(Gostaria de abrir parênteses, antes de adentrar no conceito de *ser-no-mundo* para explicitar que neste texto utilizo os termos *pre-sença* e *existência* muitas vezes para me referir

aos “sujeitos” do currículo. Quando me refiro a *pre-sença* trato do *ser* enraizado, numa dimensão mais ampla e difusa, o *ser-sendo* dos sujeitos no currículo. Quando falo em *existência* quero me valer da definição utilizada por Heidegger e explicitada na nota acima para tratar de existências singulares, de pessoas com suas histórias, vivenciando seu *ser-no-mundo*, sua compreensão/interpretação do mundo na abertura que o mesmo estabelece e nas possibilidades que essa abertura descortina. Abordo assim, a construção da existência como pedagogos, na itinerância do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA. Refiro-me também ao *mundo do currículo*, tentando conferir a esse termo a dimensão existencial-ontológica conferida por Heidegger (1998a) ao utilizar o conceito de *mundanidade*, apresentado a seguir).

Mas, retornando, ao buscar recuperar a intenção interrogante da filosofia, Heidegger estuda exaustivamente as possibilidades do *ser-no-mundo*, enfocando o *ser* como *pre-sença*. Faz hermenêutica do modo de estar no mundo, o *estar aí*, o *Dasein*. O *ser-no-mundo* é uma possibilidade ontológica de abertura e a atitude hermenêutico-fenomenológica faz retomar o caminho que permita ver o existir simplesmente como ele se mostra. A busca do sentido do ser não significa uma essencialização de um ser universal e metafísico. Heidegger desenvolve a idéia do *ser-no-mundo*, fundamento do *Dasein* (*pre-sença*) e trabalha com a tensão da existência, no emergir e imergir no mundo, fazendo-se parte dele. Dessa forma, o homem não pode ser o ente que é, senão encarnado no mundo, em contínua comunhão com os outros entes.

Carneiro Leão (1998a) lê em Heidegger que o homem só se realiza na *pre-sença*, a qual joga originariamente nosso ser no mundo. E apressa-se em advertir que *ser-no-mundo* não quer dizer que o homem se acha no meio da natureza, ao lado de árvores, animais, coisas e outros homens, pois não é nem um fato nem uma necessidade no nível dos fatos, mas:

Ser-no-mundo é uma estrutura de realização. Por sua dinâmica, o homem está sempre superando os limites entre o dentro e o fora. Por sua força, tudo se compreende numa conjuntura de referências. Por sua integração, instala-se a identidade e a diferença no ser quando, teórica ou praticamente, se diz que o homem não é uma coisa simplesmente dada nem uma engrenagem numa máquina e nem uma ilha no oceano. (CARNEIRO LEÃO, 1998a, p. 20).

O mesmo Carneiro Leão (1999a), em outra interpretação da obra de Heidegger observa que a índole específica desse modo humano de ser reside na iluminação da imanência ao mundo pela luz do *ser*, na qual os entes aparecem em seu ser: os animais em sua animalidade, os instrumentos em sua instrumentalidade, os homens em sua humanidade... Assim a palavra *ser* é

ambígua. Uma vez significa o modo de ser do ente: a saber, que o ente é e aquilo pelo que ele é o que é. Outra vez significa o fundamento de possibilidade em virtude do qual o ente se essencializa em seu ser.

Um dos pontos mais trabalhados por Heidegger e que será desenvolvido na seção intitulada *Multirreferencialidade e Complexidade no Currículo* deste texto é justamente a entificação do *ser* e a necessidade sempre presente na metafísica ocidental de submeter um ente a outro. Para Heidegger, o que importa é pensar o ente naquilo que ele é, pensar o ser do ente, respeitar a diferença ontológica.

Ao trabalhar a concepção de *ser-no-mundo*, Heidegger procura desenvolver a idéia de *mundanidade* do mundo, propondo-se ir mais além de uma mera descrição (ôntica) dos entes ordinários que se encontram “dentro” do mundo (intramundanos) para buscar identificar e descrever o “momento estrutural mundo” como fenômeno, como o que se mostra enquanto *ser* e estrutura ontológica, o que vai exigir da investigação a direção de um questionamento. E Heidegger pergunta a si mesmo quanto ao caminho metodológico do questionamento: “Será o ‘mundo’ um caráter do ser da pre-sença? Toda pre-sença não terá sempre seu mundo?” Essas perguntas geram outras, bem significativas para a compreensão do ser-no-mundo e explicitadoras da visão de Heidegger sobre a relação homem-mundo: ‘Mas como isso ‘mundo’ não seria algo ‘subjetivo’? Como, então, seria possível um mundo ‘comum’ ‘em’ que nós, sem dúvida, *estamos*?’ E vai mais adiante: “E quando se coloca a questão do ‘mundo’, *que* mundo está subentendido?” Para responder: ‘Nem este nem aquele e sim a *mundanidade do mundo em geral*’ e finalmente lançar a pergunta-motriz do círculo investigativo: “Através de que caminho deparamo-nos com tal fenômeno?” (HEIDEGGER, 1998a, p. 104).

A reprodução desse movimento de formulação de um questionamento é necessária para a compreensão do caráter da hermenêutica fenomenológica de Heidegger, cujo “círculo hermêutico” encaminha-se na compreensão do *ser*, a partir de suas estruturas fundamentais, que se fundam na *pre-sença* e pressupõe o estar-aí em um *mundo*, que por sua vez quer dizer estar “com-preendido” e não simplesmente “dentro” desse *mundo*. Como o conceito buscado nas formulações acima é o de *mundanidade do mundo*, vai se percebendo, mesmo antes da afirmação do autor, que mundanidade é um conceito ontológico e existencial e significa “a estrutura de um momento constitutivo do ser-no-mundo”. E como este último é uma determinação existencial da

pre-sença, “a mundanidade já é em si mesma um existencial”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 104-105).

Junto a essa constatação, Heidegger reafirma a necessidade de “[...] investigar o ser-no-mundo cotidiano em sua sustentação fenomenal”, ou seja, tratar o tema “no horizonte da cotidianidade mediana enquanto modo de ser *mais próximo* da pre-sença”, qual seja “o mundo circundante”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 107).

Para desenvolver suas formulações sobre o processo de compreensão do sentido do *ser*, Heidegger descreve o círculo hermenêutico dessa compreensão. O ser humano, enquanto *ser-ai* (*Dasein*) o é enquanto *compreensão*: “Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser (ou poder-ser) da pre-sença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 200). Dessa forma,

Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração [...]. (HEIDEGGER, 1998a, p. 204).

A *compreensão* em Heidegger é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe. A *compreensão* não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação. O termo mundo aqui não significa, como foi visto, o meio ambiente objetivamente considerado, o universo tal como aparece a um cientista. Está mais próximo de nosso mundo pessoal. O mundo não é a totalidade de todos os seres, mas a totalidade em que o ser humano está imerso e o ser humano encontra-se rodeado pela manifestação dessa totalidade. Ele revela-se-lhe através de uma compreensão sempre englobante, anterior a qualquer captação. (PALMER, 1997).

Aqui, posso perceber a *pré-compreensão*, tomada por Heidegger como possibilidade, como um conceito prévio, que não seria necessariamente um *a priori*. Seria mais a condição que é inerente à *pre-sença*, de conviver com/no mundo. Grondin (1999, p. 159) lê em Heidegger que “[...] a compreensão humana se orienta a partir de uma pré-compreensão que emerge da eventual situação existencial e que demarca o enquadramento temático e o limite de validade de cada tentativa de interpretação” e, em caráter contrário à tradição hermenêutica que tanto o

influenciou, notadamente a filosofia de vida de Dilthey, essa *compreensão* é inicialmente despida de seu caráter meramente ‘epistêmico’”(GRONDIN, 1999, p. 160).

Ainda que sofrendo a influência de Dilthey, de quem acolheu o conceito de “vivência primordial”, - procurando chamar a atenção para o modo como os entes nos são dados cotidianamente em um mundo circundante já sempre tramado de sentidos, antes mesmo deles se tornarem objetos para uma consciência que os avalia teoricamente - diferentemente deste, Heidegger não busca a construção de uma epistemologia. Sua hermenêutica procura retomar a problemática ontológica clássica, esquecida pela metafísica ocidental, aprofundando a crítica à ignorância constitutiva da ciência, relativa às condições de possibilidade e a seus pressupostos ontológicos (SOARES, 1994).

É justamente esse caráter ontológico conferido por Heidegger à sua hermênica que é criticado por Ricoeur (1990), que considera a hermenêutica um problema não resolvido, ante a aporia desastrosa que se coloca com a alternativa entre o *explicar* e o *compreender*. Segundo ele, o projeto de desregionalização inaugurado por Schleiermacher não poderá se efetivar em seu esforço de construir uma epistemologia e adquirir estatuto de reputação científica, enquanto estiver subordinado a preocupações ontológicas segundo as quais compreender deixa de ser um simples *modo de conhecer* para tornar-se uma *maneira de ser*. Defende Ricoeur que a interpretação consiste em reconhecer a mensagem relativamente unívoca construída pelo locutor apoiado na base polissêmica do léxico comum e que o primeiro e mais elementar trabalho de interpretação é a produção de um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, o que exige a identificação dessa intenção de univocidade na recepção das mensagens. Ou seja, os processos de *compreensão* e *interpretação* são de caráter eminentemente epistemológico. Ao permanecer na discussão do fundamento, Heidegger nega essa perspectiva como bem percebe Ricoeur, e submete o método ao controle de uma ontologia prévia, o que faz com que, no lugar de nos perguntarmos *como* sabemos, nossas questões incidirão sobre o modo de ser de um ser que só existe compreendendo.

Ricoeur (1990) observa ainda que a ontologia da compreensão começa com o *ser-no-mundo*, o *ser-em* e não com o *ser-com*, havendo um deslocamento do lugar filosófico: a questão *mundo* toma o lugar da questão *outrem*. Ao *mundanizar* o compreender, Heidegger o *despsicologiza*. Ou seja, toma distância da filosofia diltheyana, segundo a qual somos capazes de

reconstituir projetos de outrem. Para Heidegger é impossível conhecer por analogia, assim como é impossível conhecer o mundo projetando-o, representando-o como a um objeto.

Conceber o mundo separado da pessoa é totalmente contrário à concepção de Heidegger, pois pressupõe a separação entre sujeito e objeto que aparece no interior do contexto relacional a que chamamos mundo. O mundo é anterior a qualquer separação da pessoa e do mundo num sentido objetivo. É anterior a qualquer objetividade, a qualquer conceituação; é também anterior à subjetividade, dado que tanto objetividade como subjetividade são concebidas dentro do esquema sujeito-objeto. Heidegger descreve a *compreensão* e a *interpretação* de modo a colocá-las anteriormente à dicotomia entre sujeito (*cogito*) e objeto (*res*). Nesse sentido, mais que indagar sobre um objeto, para uma mera investigação, o perguntar pode ser um meio de revelação. O homem se defronta permanentemente com a interrogação, obrigando o *ser* a mostrar-se.

Segundo Soares (1994), o *ser*, para Heidegger, é um projetar-se incessante, desprovido de uma substância para a morte, posição que o faz distanciar-se, desta vez, da subjetividade husserliana e aproximar-se da categoria vida, de Dilthey. E trabalha, detalhadamente, o sentido da finitude. Já Bornheim (1972) vê nesse aspecto um enfoque não tão próximo da aludida aproximação de Dilthey. Para Bornheim, quando Heidegger pergunta pelo *ser* do *Dasein*, o *aí* do *ser-aí* se abre para o problema dos comportamentos do homem, para os modos como o *Dasein* é o seu *aí*: o *aí* do *ser-aí* coloca a questão do homem entendido como *ser no mundo*. Desse modo, o *aí* não denota um fechar-se do homem sobre si mesmo, mas o contrário: um abrir-se; e o *Dasein* passa a ser compreendido basicamente como *poder ser*. Assim, a finitude não quer dizer que o homem permaneça espacialmente reduzido a si, mas que o *Dasein* é finito, que ele é a sua própria finitude. Ou ainda, o homem tem a compreensão do seu ser, o que equivale a afirmar que ele é *com-preendido* pelo ser. Nesse sentido, o “*ai*” do *ser-aí* pode ser traduzido como presença, que tem dois rostos: é a presença do homem no ser, e é a presença do ser no homem. Dito de outro modo: o homem é, em seu ser mesmo, compreensão do ser, ou ele é *com-preendido* pelo ser.

A *compreensão* do *ser*, portanto, não seria para Heidegger uma generalidade banal, de uma propriedade humana entre outras: nesse caso, compreender-se-ia o ser assim como se compreende. Vale dizer: a *compreensão* do ser não pode ser elucidada meramente a partir da subjetividade do sujeito; ao contrário, ela se dá como a originalidade do fundamento mais íntimo

da finitude do *Dasein*. Assim, a compreensão do ser não coloca o problema da compreensão *humana* do ser, no sentido de comprometê-lo com a subjetividade, mas a do próprio *ser* ou do fundamento em si mesmo. O fundamento é o que está mais no fundo, na origem, no íntimo do *Dasein*, dessa presença que é o *ser-aí*; e é também o mais finito do finito. Portanto, o homem é compreendido pelo ser que é o mais finito, e a vida humana consiste em caminhar no finito e desde o finito, caminhar que se dá naquela presença do *ser* no homem e do homem no *ser* (BORNHEIM, 1972, p. 140).

A hermenêutica do *Dasein* transforma-se em hermenêutica especialmente na medida em que apresenta uma *ontologia da compreensão*. Sua investigação é de caráter hermenêutico, quer nos conteúdos, quer no método, a partir de uma concepção de hermenêutica como o poder ontológico de compreender e interpretar, o poder que torna possível a revelação do ser das coisas e em última instância das potencialidades do próprio ser do *Dasein*. (PALMER, 1997).

A hermenêutica fenomenológica de Heidegger explora as implicações do círculo hermenêutico no que respeita à estrutura ontológica de toda a compreensão e interpretação existenciais do homem. A *compreensão* não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação, ou seja, a *compreensão* se tornou ontológica. Tendo como princípio hermenêutico que o ser de algo se revela, não ao olhar analítico e contemplativo, mas no momento em que bruscamente sair da penumbra, ingressando no contexto plenamente funcional do mundo, as características da *compreensão*, da mesma forma, não são captadas por um catálogo analítico de seus atributos, nem no decurso de seu funcionamento adequado, mas quando há qualquer ruptura, quando esbarra contra uma parede, talvez quando lhe falta algo que deveria ter (PALMER, 1997).

Com Heidegger a hermenêutica avança para o centro da reflexão filosófica. Grondin (1999), que identifica nas formulações heideggerianas no campo da hermenêutica as influências de Droysen, Schleiermacher e Dilthey, informa que Heidegger teria desenvolvido seu princípio hermenêutico na primeira metade da década de 1920, em suas preleções sobre “Hermenêutica e Facticidade”, que não foram logo publicadas. Seu pensamento mais importante é introduzido mesmo em sua obra fundamental, “Ser e Tempo”, publicada em 1927 e dedicada a Husserl, seu professor, a quem credita a influência que recebeu da fenomenologia. Mas já aí, segundo Apel (2000), Heidegger entende seu método filosófico não como uma “fenomenologia” isenta de pressupostos, no sentido de Husserl, mas sim como uma “hermenêutica” que parte da

“interpretabilidade pública” do ser-aí presente no “entendimento pré-ontológico do ser”. Em *Ser e Tempo* Heidegger teria empreendido por completo a tentativa de enunciar de maneira universalmente obrigada a estrutura da “renúncia do ente”, de acordo com a projeção de mundo do ser-aí e denominado essa tentativa de “ontologia fundamental”. (APEL, 2000, p. 326).

Embora, como afirma Grondin (1999), Heidegger tenha procurado evitar o perigo de uma nova “escolastização” e a despeito da desconfiança quanto à sombra de suas posições políticas, seu pensamento muito influenciou a configuração da hermenêutica, principalmente com Gadamer (1999) – que ampliou os estudos sobre a pré-compreensão e mesmo com Ricoeur (1990) – que critica duramente o “retorno” que Heidegger empreende à ontologia.

Heidegger abriu possibilidades para a hermenêutica, para a fenomenologia, para a filosofia de uma maneira geral, para a antropologia em sua vertente interpretativa, sendo sua obra, juntamente com a de Nietzsche, considerada fundamental para a reformulação do pensamento contemporâneo, pelas críticas empreendidas à razão metafísica, como mostram, dentre muitos outros, os estudos de Vattimo (1996) sobre a pós-modernidade e de Peters (2000) sobre o pós-estruturalismo.

Peters (2000) registra a importância de Heidegger, bem como a de Nietzsche, para o movimento comumente chamado de pós-estruturalismo, que buscou, sob a inspiração desses dois filósofos, mais que de outros, “descentrar as estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. Segundo esse autor, os pós-estruturalistas, nesse sentido, descrevem o sujeito em toda sua complexidade histórica e cultural: “[...] um sujeito ‘descentrado’ e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na interação entre as forças libidinais e as práticas socioculturais”. (PETERS, 2000, p. 33).

A teorização heideggeriana sobre a subjetividade, portanto, é muito importante para o desenvolvimento do pós-estruturalismo, principalmente no que diz respeito ao argumento de que o *ser-no-mundo* tem precedência sobre o autoconhecimento e a autonomia do sujeito. Observa Peters que em sua famosa ‘Carta sobre o Humanismo’, Heidegger nega que sua fenomenologia hermenêutica constitua uma espécie de humanismo. Na obra de Foucault, Deleuze e sobretudo

Derrida em sua Filosofia da Diferença, que se desenvolveu na esteira desse movimento, o pensamento de Heidegger faz-se presente.

Calloni (2000), Martins (1992) e Galeffi (2001b, 2001c, 2003), dentre muitos outros, encontram em Heidegger possibilidades para discutir a educação em outras bases. O primeiro chama Heidegger para ajudá-lo a tratar da questão do sentido que o ser do ente educação representa (incluindo o conceito de homem e de mundo), pois considera que o construto *Dasein*, ao superar o dualismo sujeito-objeto inaugura a necessidade de um novo paradigma de entendimento, agora a partir da facticidade radical do evento humano. Identifica a necessidade de um estatuto próprio à educação, que lhe ofereça a instauração de um sentido original e a partir de horizontes significativos que em si mesmos provoquem a emergência de novos horizontes epistemológicos que possam redefinir o conceito de educação ao sabor do processo histórico inscrito na facticidade humana.

Galeffi (2001b, 2001c, 2003) aproveita bem o pensamento de Heidegger para formular sua proposta de uma epistemologia do educar, fazendo a ressalva de que se trata de uma “epistemologia além da epistemologia”, ou seja, o conceito é ressignificado, para torná-lo condizente com uma pedagogia que acontece num campo existencial enquanto comunidade de pertença. A construção dessa proposta será melhor trabalhada no item *A compreensão e a epistemologia do educar*, no qual faço um apanhado de algumas formulações do autor, por considerar que as mesmas abrem possibilidades para a compreensão da hermenêutica no processo pedagógico, estando portanto mais próximas do presente estudo.

Martins (1992), por sua vez, procura se valer da perspectiva fenomenológica para conceituar currículo, vendo-o como um meio e não um fim em si mesmo e a escola como um lugar especial, espaço que tem existência e na qual coexistem seres que têm um pensar e uma história própria; que podem se compreender existindo naquilo que fazem, enquanto partes da obra educacional.

Devo dizer que encontrei no pensamento de Heidegger e seus intérpretes um campo fecundo de possibilidades para a *compreensão* de currículo que pretendo desenvolver com este trabalho. Procurarei estar atenta à sua recomendação de estar sempre perguntando pelo *ser* nessa pretendida interpretação/compreensão de um currículo em seu movimento.

2.4 GADAMER E A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Os estudos hermêuticos de Hans-Georg Gadamer inspiram-se predominantemente nas formulações heideggerianas sobre a *compreensão* e procuram ressaltar a questão mais filosófica do que é a *interpretação* em si mesma. Em sua obra mais difundida, “Verdade e Método” (1999), Gadamer faz uma revisão da crítica estética moderna e da teoria da compreensão histórica, como também uma nova hermenêutica filosófica baseada na ontologia da linguagem.

O autor esclarece, no prefácio à segunda edição dessa obra, que o fato de ter se servido da expressão “hermenêutica” levou a mal entendidos, principalmente os manifestados nas críticas de Betti, (para quem Gadamer e Heidegger seriam os críticos destrutivos da objetividade, que pretendem mergulhar a hermenêutica num pântano de relatividade, sem qualquer regra) e sustenta, já declarando sua filiação fenomenológica, que está simplesmente ligado à descrição *do que é*, a cada ato de *compreensão*; além disso esclarece que está a fazer ontologia e não, metodologia. Não se propõe, portanto, desenvolver uma “doutrina da arte” do compreender, como pretendia ser a hermenêutica mais antiga, muito menos desenvolver um sistema de regras artificiais que conseguissem descrever o procedimento metodológico das ciências do espírito :

Minha intenção verdadeira [...] foi e é uma intenção filosófica: o que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece. (GADAMER, 1999, p. 14).

Os estudos de Gadamer sobre hermenêutica procuram demonstrar, a partir da experiência da arte e da tradição histórica, o fenômeno da hermenêutica em toda a sua envergadura. O método não significa, nessa perspectiva, um caminho para a verdade, ao contrário, o autor questiona, ironicamente, como foi visto nas formulações introdutórias a esta seção, o próprio sentido da verdade e considera fundamental se reconhecer, no fenômeno da hermenêutica, uma experiência de verdade que não terá de ser apenas justificada filosoficamente, mas que é, ela mesma, uma forma de filosofar.

O ponto de partida das pesquisas empreendidas por Gadamer (1999) é uma crítica à consciência estética, com a qual defende a experiência da verdade proporcionada pela obra de arte, contra a teoria estética, que segundo ele se deixa limitar pelo conceito de verdade da ciência. Adverte, porém, que essas pesquisas não se contentam somente com a justificação da verdade da arte, mas procuram, desse ponto de partida, um conceito de conhecimento e de verdade que

corresponde ao todo de nossa experiência hermenêutica. A justificativa para tomar a experiência da arte como ponto de partida encontra-se no fato da obra de arte ultrapassar, de modo fundamental, todo horizonte subjetivo de interpretação, tanto do artista como daquele que recebe a obra.

Ao formular a defesa de uma hermenêutica filosófica que não esteja atrelada ao modo objetivante de fazer ciência, Gadamer considera que há uma verdadeira superexcitação de nossa consciência histórica e como consequência disso, às vezes queremos apelar para as eternas ordenações da natureza e evocar a naturalidade do homem, com vistas à legitimação do pensamento do direito natural. Para firmar sua posição, declara:

E isso, não apenas porque a tradição histórica e as ordenações vitais naturais constituem a unidade do mundo em que os homens vivem. O modo como vivenciamos uns aos outros, como vivenciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e do nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico, no qual não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis, mas para o qual estamos abertos. (GADAMER, 1999, p. 35).

O sentido da abertura é trabalhado inicialmente por Gadamer, a partir da crítica que empreende a conceitos cristalizados como o conceito de *formação*, que sustenta o lema moderno do progresso. Em contraposição, inscreve a formação no devir, no campo das possibilidades abertas no processo de compreensão e traz assim, para o presente estudo, possibilidades de repensar o sentido da formação no currículo em foco, tema que será mais detalhado em seção posterior.

As críticas ao pensamento metafísico formuladas por Gadamer fundamentam-se, em grande parte, no entrelaçamento que declara fazer entre a conscienciosidade da descrição fenomenológica, “que Husserl nos tornou um dever”; a abrangência do horizonte histórico, “onde Dilthey situou todo o filosofar” e a compenetração de ambos os impulsos, “cuja iniciativa recebemos de Heidegger há décadas”. (GADAMER, 1999, p. 36).

A influência mais próxima de Heidegger para o desenvolvimento de seu conceito de hermenêutica advém, segundo Gadamer, da maneira convincente como aquele foi capaz de mostrar, na analítica temporal da existência humana (*Dasein*), que a *compreensão* não é um modo de ser, entre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria *pre-sença* (*Dasein*). Dessa forma, a Hermenêutica é concebida como “[...] a mobilidade fundamental da pre-sença, a qual perfaz sua finitude e historicidade, e a partir daí abrange o todo de sua

experiência de mundo”. Nessa concepção, evidencia-se o caráter abrangente e universal do movimento da compreensão, o qual, para Gadamer, “[...] não é uma arbitrariedade ou uma extrapolação construtiva de um aspecto unilateral, mas está, antes, na natureza da própria coisa”. (GADAMER, 1999, p. 16-17).

O substrato fenomenológico da obra gadameriana fica assim evidente, bem como a explicitamente reconhecida articulação com o pensamento de Heidegger, porém Gadamer reelabora a hermenêutica heideggeriana e assume, em parte, também a contribuição de Hegel, principalmente no que diz respeito à possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo, numa alusão à necessidade do reconhecimento do limite como primeiro nível para transcendê-lo. (HERMANN, 2002).

Porém sua concepção de dialética difere da de Hegel porque no centro das formulações hegelianas está a idéia da auto-subjetivação do sujeito, enquanto a dialética gadameriana fundamenta-se não na autoconsciência, mas no *ser*, na linguisticidade do ser humano no mundo, ou seja, no caráter ontológico do acontecimento lingüístico.

Palmer (1997) identifica em Gadamer uma abordagem mais próxima da dialética socrática que da hegeliana, por não tomar a subjetividade como ponto de partida para a fundamentação da objetividade do conhecimento, à maneira dos filósofos pré-cartesianos que viam seu pensamento como parte do próprio ser e assim não tomaram a subjetividade como ponto de partida para a fundamentação da objetividade do conhecimento. A verdade para Gadamer não é alcançada metodicamente, mas dialeticamente. O movimento dialético seria um meio de ultrapassar a tendência que o método tem de estruturar previamente o modo individual de ver. Em contrapartida, nas formulações gadamerianas, o método é incapaz de revelar uma nova verdade, ele apenas explicita o tipo de verdade já implícita no método.

Segundo Palmer (1997, p. 170), em Gadamer:

A situação interpretativa não é mais a de uma pessoa que interroga e a de um objecto, devendo aquele que interroga construir ‘métodos’ que lhe tornem acessível o objecto. Pelo contrário, aquele que interroga descobre-se como sendo o ser que é interrogado pelo tema.

Tal metodologia envolve uma forma específica de questionamento que desoculta um aspecto da coisa, abre-se a um questionamento pelo ser das coisas, de modo que as coisas que encontramos se possam revelar no seu *ser*. O objetivo da dialética gadameriana, portanto, é

eminentemente fenomenológico, qual seja: fazer com que o *ser*, ou a coisa que encontramos, se revele.

A aproximação aqui mais uma vez percebida do pensamento de Gadamer com a obra de Heidegger não deixa de mostrar, a meu ver, alguns aspectos que tentam dar respostas a críticas insistentemente formuladas à hermenêutica fenomenológica (principalmente a heideggeriana), de permanecer no solo ontológico da questão sobre o *ser*, sem trazer soluções às questões levantadas. Um deles é o conceito de “fusão de horizontes” o qual é abordado a partir do conceito de “história efetual”⁶.

Para abordar o conceito de história efetual, Gadamer (1999) vem lembrar que no processo de compreensão do fenômeno histórico, encontramos sempre sob os efeitos dessa história efetual, porém há uma tendência posta pela metafísica de esquecermos toda a verdade deste fenômeno, a cada vez que tomamos o fenômeno imediato como toda a verdade, sem considerar que todo presente finito tem seus limites. Nesse sentido, caberia à hermenêutica filosófica “[...] refazer o caminho da fenomenologia do espírito hegeliana, até o ponto em que, em toda subjetividade, se mostra a substancialidade que a determina”. (GADAMER, 1999, p. 451).

A idéia da finitude vem associada ao conceito de *horizonte*, que seria: “O âmbito de visão que abarca e encerra tudo que é visível a partir de um determinado ponto”. (GADAMER, 1999, p. 452). Segundo o autor a linguagem filosófica empregou essa palavra, sobretudo desde Nietzsche e Husserl, para caracterizar a vinculação do pensamento à sua determinidade finita e para caracterizar, com isso, a lei do progresso de ampliação do âmbito visual. Assim, não ter horizonte corresponderia à impossibilidade de se ver suficientemente longe e, por conseguinte, supervalorizar o que está mais próximo, enquanto ter horizonte significaria não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver mais além. Nesse sentido, “A elaboração da situação hermenêutica significa então a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição”. (GADAMER, 1999, p. 452).

A compreensão fica atrelada, dessa forma, à possibilidade de reconhecer a finitude do presente frente à tradição. E assim, mais uma vez Gadamer vem acrescentar elementos da filosofia hegeliana às formulações hermêuticas inspiradas em Heidegger ao afirmar que

⁶ Embora os textos de Palmer (1997), Hermann (2002) e Grondin (1999) utilizem o termo “efetual” (com o qual, aliás, simpatizo bem mais) utilizarei o termo “efeitual”, como é adotado por Flávio Paulo Meurer, tradutor da versão de “Verdade e Método” aqui tomada para estudo. (Ver Gadamer, 1999).

“Compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos”. E, mais ainda, que “A fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos”. (GADAMER, 1999, p. 457).

Voltando-se mais uma vez para Heidegger, Gadamer vem observar que a interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão. A linguagem passa a ser estruturante e dessa forma, a ocupar o centro da filosofia. Observa, em contrapartida Gadamer, que essa fusão interna da compreensão e da interpretação como que deixa desconectado o não menos essencial e integrante momento da problemática da hermenêutica, que seria o da *aplicação*, do contexto da hermenêutica.

Afastando-se de novo do pensamento hegeliano, Gadamer vem mostrar que a compreensão é menos um método através do qual a consciência histórica se aproximaria do objeto eleito para alcançar seu conhecimento objetivo do que um processo que pressupõe o estar dentro de um acontecer tradicional. Para concretizar esse “acontecer” da compreensão como uma forma de efeito, além de reafirmar o papel estruturante da linguagem e a importância da fusão de horizontes para esse processo, Gadamer se refere à leitura:

Na verdade, jamais existirá um leitor ante o qual se encontre simplesmente aberto o grande livro da história do mundo mas também não deverá nunca um leitor que, com um texto ante seus olhos, leia simplesmente o que está nele. Em toda leitura tem lugar uma aplicação, e aquele que lê um texto se encontra, também ele, dentro do sentido que percebe. Ele mesmo pertence também ao texto que entende. (GADAMER, 1999, p. 503).

Em sua leitura da obra gadameriana, Grondin (1999) considera que o não entendimento de um texto resulta do fato de ele não nos dizer nada, ou não ter nada a nos dizer. A compreensão poderá acontecer de maneira diversa de época para época e de indivíduo para indivíduo e quando motivada por eventuais questionamentos, não é apenas uma conduta reprodutiva, mas também, já que ela implica aplicação, uma conduta produtiva. Para este autor, a leitura de Gadamer especifica a compreensão como relação e, mais de perto, como conversação. Assim, a compreensão seria sempre a continuação de uma conversa iniciada antes de nós:

Projetados para dentro de uma determinada interpretação, nós continuamos essa conversação. Dessa forma, nós assumimos e

modificamos, por novos achados de sentido, as perspectivas de significado que nos foram transmitidas, com base na tradição e do seu presente em nós. (GRONDIN, 1999, p. 193).

Grondin (1999) considera acertada a caracterização gadameriana da “consciência histórico-efetual” como conversação, observando que, nesse processo, a consciência perde a autonomia do autodomínio, que lhe era própria na tradição idealista e na filosofia reflexiva.

Essa dimensão, digamos, “dialógica” do texto gadameriano ressaltada por Grondin vem se articular com o conceito de hermenêutica anunciado anteriormente com a ajuda das formulações de Hermann (2002), o qual pressupõe uma abertura (de horizontes?) às muitas possibilidades do processo educativo, inclusive esta de empreender novas interpretações do processo curricular.

O diálogo, a não hierarquização das relações no acontecer dos processos educativos vistos pela hermenêutica fenomenológica são pontos fundamentais do item a seguir, quando apresento as proposições da *Epistemologia do educar*, uma discussão que mostra mais de perto as possibilidades de concretização, nesses processos educativos, de alguns conceitos aqui trabalhados.

2.5. A COMPREENSÃO E A EPISTEMOLOGIA DO EDUCAR⁷

O que é Epistemologia do Educar?

Esta questão nos moveu ao encontro dos estudos com o Professor Dante Galeffi. Não era uma questão que se esgotasse na aparente logicidade das palavras, pois sabíamos que por detrás delas haveria muitas possibilidades. Essa expectativa foi construída em contatos anteriores com Dante, quando percebemos a radicalidade de seu pensamento e a possibilidade de dar sentido a certas inquietações postas pelos nossos objetos de estudo, que lidam com a *compreensão*, com as incertezas, os processos...

Mais do que ter respostas (ou não) a essa questão e outras que com ela se conectam, participamos – ao longo de um curso que não se limitou aos encontros formais de um semestre

⁷ Este item e o sub-item, (feitas algumas pequenas correções e supressões), compõem o texto “A compreensão e a epistemologia do educar”, anteriormente referido, escrito conjuntamente com a colega professora Maria Antonieta Tourinho: TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. *A compreensão e a Epistemologia do Educar. Ágere. Revista de Educação e Cultura. Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. V. 6. n. 6. Salvador: Quarteto, 2002. p. 15-44.*

letivo, já que encontros informais o antecederam – da construção de uma teoria. Sim, a Epistemologia do Educar não está (e talvez não se proponha mesmo) definitivamente construída; suas proposições vêm sendo submetidas à dinâmica de um interrogar coletivo e esse curso fez parte desse movimento.

Tomamos contato com um modo de fazer filosofia que facilita a aproximação com o universo filosófico, não propriamente por torná-lo mais fácil, mas por torná-lo possível pela articulação com referências diversas, incluindo as existências singulares de cada *pre-sença* no curso, sem estabelecer hierarquias. Assim, formulações de pensadores originários como Tales de Mileto, Heráclito, Demócrito conectavam-se ao pensamento de Hegel, Marx, Dilthey, Heidegger ou mesmo de seus intérpretes, voltava para Sócrates, Platão e Aristóteles e de novo para Nietzsche, com a mesma acolhida que tinham as reflexões dos participantes.

Essa busca de uma epistemologia não verdadeira, que sobrepõe um caráter multirreferencial a uma pretensão de universalidade, marca o processo de construção da Epistemologia do Educar proposta por Dante Galeffi (2001a; 20001b; 2001c; 2001d; 2002, 2003). Para formular esses propósitos, Galeffi (2003) embrenha-se num verdadeiro trabalho arqueogenealógico, indo buscar a originariedade dos conceitos de *logos* e *episteme*, para ressignificá-los em função da compreensão construída. Faz inicialmente uma aproximação do conceito de ciência no ocidente, numa tentativa de descobrir-inventar novas perspectivas de compreensão e de auto justificação, com vistas a um delineamento de uma epistemologia do educar “[...] radicalmente ressignificada e redescrita em suas possibilidades e processualidades - uma epistemologia além da epistemologia”.(GALEFFI, 2002, p. 400).

O termo “epistemologia” entrou em uso muito recentemente no rol dos conhecimentos acadêmicos. Apesar da grande ambigüidade e polissemia do termo, ele é usado largamente em qualquer área do conhecimento. “Seria, então, impossível reinventar novos sentidos para a palavra?”, pergunta-se Galeffi. E prossegue: “Onde caberia uma epistemologia do educar que não se limitasse a acolher como paradigmas irrefutáveis as tradições continental e anglo-saxônica?” Galeffi indaga ainda se seria possível formular uma epistemologia do educar que contemplasse uma compreensão polilógica do *logos* onde se descreveriam apenas acontecimentos implicados com as nossas efetivas emergências existenciais “[...] sempre engajado com o ‘cuidado’ e o ‘cuidar’ da vida em comum.” (GALEFFI, 2002, p. 402).

O autor procura configurar um sentido próprio e apropriado ao termo epistemologia, deixando-o em suspensão para tentar ressignificá-lo em sua valência ontológica. Retoma, para tanto, a etimologia da palavra, reportando-se à *episteme* no sentido grego originário. *Episteme* vem do verbo *epistamae* – saber; ser capaz de; ser competente para fazer algo. Seria resultante da empiria enquanto experiência unida a *techné*, ou seja, qualquer alteração própria do mundo da cultura. O termo está então, carregado da idéia de competência; não é só *theoré* – que é mais uma dimensão da *episteme* e se relaciona à contemplação. Qualquer nível de maestria, de *techné*, equivale a *epistamae* no sentido de ciência de; resultado da experiência, da técnica.

Podemos perceber, nessas formulações apresentadas ao longo do curso, a plasticidade do termo *episteme* em sua nascente. Outra informação que nos concede verbalmente o professor Dante é de que a palavra *episteme* passa a ser específica do vocabulário dos filósofos, a partir de Sócrates. Antes havia *sofia*, não a filosofia. O verbo *epistamae* adquire então, conotação de teoricidade, uma competência de nível diferenciado, uma competência teórica, que envolve o desenvolvimento intelectual, um saber abrangente que engloba todos os outros. Um saber diferente da poética, uma busca por meio da *noésis*, da apreensão noética, que se articula em busca de princípios.

A palavra *episteme* adquire, principalmente após a sistematização do conhecimento “científico” feita por Aristóteles, a pregnância de ciência da verdade, do que é verdadeiro em si, traço que perdura até hoje, adquirindo novas conotações, de acordo com o desenvolvimento das ciências constituídas. Ao mostrar esses usos originários da palavra epistemologia e a compreensão da ciência, o autor pretende desmistificar a idéia constituída e tornada hegemônica de que “[...] existe uma humanidade muito mais elevada do que aquela experimentada pelos comuns mortais no dia-a-dia”. (GALEFFI, 2002, p. 402).

Com o intuito de cunhar um outro sentido para a expressão *epistemologia do educar*, Galeffi retoma também uma descrição de *logos*, identificando seu caráter polissêmico originário (engloba, dentre muitas outras, ações como pensar, escolher, selecionar, narrar, anunciar, convencer, ordenar, refletir, pensar, teorizar, significar) e a conotação do eminentemente “teorético” adquirida com o advento da filosofia e adotada modernamente. Defende Galeffi que a palavra *logos*, derivada do verbo *légo*, parece ter nascido da boca do pensador Heráclito de Éfeso, uma vez que “[...] *légo*, algo assim como ‘ler-dizer’, ‘perceber-falar’, ‘tornar algo legível por palavras’, soa como des-velamento e presentificação de sentido. Soa como *sentido*”. E

apressa-se em explicitar que trata-se do “[...] sentido situado, descortinar-se de coisas, mundo, moradas, céu e terra, homens e deuses. Sentido é predominantemente *sentido*”. E acrescenta que o verbo *légo* então se diz *légein*, isto é “dizer e falar”. “Trata-se sempre de algo dito e falado *com sentido*, o que caracteriza o modo de ser próprio ao homem. De forma paralela, *logos* é uma palavra que nomeia *sentido*”. (GALEFFI, 2002, p. 413-414).

O autor procura investigar como o *logos* deixou de significar *pousar e recolher* (reportando-se a uma metáfora agrícola em que “colher” pressupõe o movimento sincronizado entre o “semear” e o “recolher”) e passou a significar falar e dizer, alertando que o sentido de colher não se limita ao uso mais conhecido de ler um texto, mas antes evidencia o sentido de *trazer-junto-para-o-estender-diante*. (GALEFFI, 2002, p. 416). Em sua narrativa, o autor ousa “[...] ouvir o *logos* em uma outra sonância” como forma de “[...] uma abertura para a re-invenção interpessoal do sentido da ciência, epistemologia e educar” e, seguindo a hermenêutica de Heidegger, insiste no sentido de *légein* como pousar e estender diante de si – a pre-sença. (GALEFFI, 2002, p. 416).

Podemos perceber, na atitude filosofante de Galeffi, uma preocupação semelhante à de Heidegger de empreender uma hermenêutica fundamental e de conferir mais plasticidade aos conceitos trabalhados. Em Heidegger, busca o conceito de ser enquanto pre-sença (tradução que damos em nossa língua ao *Dasein*), para fundamentar a possibilidade de abertura que adota, poderíamos dizer, como um dos princípios da epistemologia do educar. Nesse sentido, busca uma compreensão do *ser* como algo que nunca é o simplesmente dado, a pura ‘pre-sença’:

Ser é aquilo que é na medida do seu *sendo*, da sua ‘ec-sistência’. O que ‘ec-siste’ encontra-se fora de si: transcende a si mesmo como ‘estar-lançado’. Ser, portanto, é indefinível porque nunca é apenas o que já era ou o que se mostra presente. Ser, assim, é abertura para o aberto: poder-ser-sendo. (GALEFFI, 2002, p. 417).

Ser-sendo. Poderíamos dizer que esta é a condição do *ser* em suas realizações cotidianas? Ou, ainda mais, essa é a condição do *ser* da epistemologia do educar? Galeffi usa essa expressão para nomear sua obra publicada em 2001 (2001b), na qual expõe a radicalidade inerente ao exercício do filosofar e traz formulações fundamentais para nossos estudos sobre *compreensão*: “O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão *poemático-pedagógica* para o *fazer-aprender* Filosofia”.

Já na Introdução, o autor assume estar desaguando, com esse trabalho, no caráter interpretativo da *compreensão* e considerando o compreender como :

[...] um tecido que adere à espessura do tempo único do *ser-no-mundo-com* e que abre para o homem o campo de suas próprias possibilidades de fazer-se autônomo e inventivo, como também poder tornar-se heterônomo e sem capacidade de ser propriamente. (GALEFFI, 2001b, p. 47).

A compreensão é tratada como interpretação existencial da pre-sença (numa alusão a Heidegger), mas é no capítulo III que o autor busca uma elucidação do que chama expressão-guia da proposta do livro: *compreensão poemático-pedagógica*. Para tanto, começa observando que a expressão carrega consigo uma constelação polissêmica, configurando uma forma perspectivista de atitude e investigação filosófica: “[...] perspectivismo porque aceita olhar o mundo a partir do ponto de compreensão do sujeito produtor e usuário do sentido-mundo-ser-sendo”. E o filosofar apresenta-se como *dança do pensamento* ou morada do que *nunca tem ocaso*. (GALEFFI, 2001b, p. 240).

Galeffi faz, na citada obra, relação entre filosofia e arte na tradição do ocidente e a função dos meios educacionais nesse processo. Fala da tradição: “[...] a *compreensão poemático-pedagógica*, então, pressupõe uma atitude dialética que se inscreve na própria tradição, mesmo na perspectiva de sua superação” sendo que “[superação significa] a realização do próprio espírito da tradição: a sua perpetuação pela transformação-manutenção do seu vigor”. Trata-se de um *dizer sim à vida*. “Um ‘dizer sim’ que se caracteriza como atitude poemático-pedagógica [...]” (GALEFFI, 2001b, p. 243). Nessa dimensão, a *compreensão* é tida como “[...] um movimento no fazer poético e no aprender a fazer poeticamente”. (GALEFFI, 2001b, p. 245).

A concepção de *compreensão* apresentada se configura a partir de uma *ontologia fundamental*, ou *hermenêutica do ser-aí*, ou *fenomenologia da pre-sença*, ou ainda *analítica temporal da existência*. Compreensão envolve o des-ocultar, o des-velar, considerando-se que o desvelar é próprio do ente. Resgatando o conceito de verdade como *a-letheia*, Galeffi (2001b) tenta sair do conceito de verdade como um construto cristalizado da razão, para alguma coisa que se mostra no movimento do estar-no-mundo, que se amplia permanentemente, assim como se ampliam suas possibilidades. Diferentemente da visão iluminista da busca de esclarecimento total, considera a impossibilidade de uma clareza absoluta, numa suposição da opacidade. A *a-letheia* é repensada no sentido da *compreensão*. Faz alusão à concepção do compreender em Heidegger como o próprio modo de ser da pre-sença, enquanto existencial e com Heidegger,

lembra ainda que a *compreensão* projeta seu ser para possibilidades, operação na qual jamais prescinde da interpretação. Assim, compreender é também interpretar. Só se compreende algo como algo quando há interpretação. *Compreensão e interpretação* seriam, portanto, processos fundamentais para a constituição do *ser*. “Não há compreensão fora do ser que compreende”. (GALEFFI, 2001b, p. 248).

A dimensão ontológica que fundamenta a epistemologia do educar requer o exercício do pensar como condição do ser-no-mundo. Não o pensar discursivo de uma razão autônoma, mas a atitude interrogante diante do acontecimento vida. A epistemologia do educar requer uma atitude filosofante, uma disposição filosófica enquanto abertura que exige um despertar interno, um colocar em suspensão nossa própria visão. A pergunta é um modo de ser, como se fôssemos criança o tempo todo. Educar seria então aprender a pensar, a sentir, a viver.

O aprendizado atitudinal é um eixo da epistemologia do educar, evidenciando a intenção de um deslocamento do instituído. Nada nos impede de viver autenticamente, de aspirar um modo próprio de ser, de desenvolver uma disposição dialógica para a mudança. Do educando se espera que se exercite em suas possibilidades, pois estamos diante de questões vivas, coisas a nosso alcance, para as quais não temos respostas.

Filosofar, no âmbito da epistemologia do educar seria uma atitude de construção de sentidos, uma abertura para a atitude de relação. Seria o próprio modo de aprender que só faz sentido numa construção dialógica, na qual se estabeleça uma convivência de aprendizado de relação. Para tanto, seria necessária uma disposição para acolher a diversidade, reconhecer as singularidades, os estágios de desenvolvimento.

A pedagogia com a qual convivemos hoje, no entanto, está pautada num princípio de identidade, fundado na metafísica tradicional, que supõe hierarquias. O conceito de diferença, por sua vez, está fora de alcance de uma razão absoluta. Quando trabalhamos na perspectiva da diferença, saímos da dedução e vamos descrever os acontecimentos, considerando cada ente naquilo que lhe é peculiar, em sua dinâmica do estar-no-mundo.

O campo existencial é, portanto, o campo onde se processa a epistemologia do educar, que se fundamenta numa relação aprendente sem hierarquia, na qual o pensar e o ser não se distinguem, apesar das singularidades. A identidade está no campo existencial e o ser e o pensar são traços desse campo. Deixa de existir, nessa perspectiva, a diferenciação entre o sujeito e o objeto, dando lugar ao que Galeffi denomina de *polijecto*, qual seja, uma relação de múltiplas

possibilidades. *Polijetco* supõe uma existência (no sentido da ec-sistência, pre-sença, estar-no-mundo) que não está polarizada, uma vez que também o “objeto” nos constitui como modo de conhecimento. Se o conhecimento nos pertence, se nos constitui enquanto “*polijectos* histórico-sociais autônomos e inventivos” (Galeffi, 2001d), podemos nesse movimento resgatar o que é peculiar da estrutura de nosso ser-no-mundo, a abertura.

Essa perspectiva ontológica extrapola o esquematismo, procura contemplar a dinâmica da história e abre uma nova concepção para a relação entre professor e aluno, tornando-a mais horizontal, pelo reconhecimento do *ser-no-mundo-com*, que não comporta a hierarquia de subjugação, mas a aceitação de limitações no sentido coletivo. Não comporta também a ingenuidade de ignorar as estruturas de sentido instituídas, mas uma criticidade capaz de estabelecer nova criteriologia, criar outras possibilidades de construir algo.

A Epistemologia do Educar nos chama a repensar uma condição radical, que comporta a abertura, o risco. Nesse sentido, constitui-se como uma “pedagogia-tentativa”, em pleno processo de construção...

2.5.1. A COMPREENSÃO EM SALA DE AULA

O encontro com a epistemologia do educar, mais que respostas, nos lança numa abertura para inesperadas possibilidades, ao ressignificar conceitos como conhecimento, verdade, sujeito-objeto, epistemologia e, sobretudo, *compreensão*. A própria teoria apresenta-se como uma possibilidade, uma obra que não se pretende acabada, mas abre-se para acolher as mais diversas referências, tendo como condição a radicalidade e o rigor no pensar. Essa perspectiva de uma “epistemologia não verdadeira” (no sentido de não pretender ser uma verdade absoluta), que supõe o acolhimento do diverso, sem hierarquizações, parece-nos fundamental para quem, como nós, lida com os processos de ensinar e aprender, considerando sua complexidade e multirreferencialidade.

Uma primeira investida com vistas à incorporação de uma epistemologia do educar a nossas investigações poderia ser em torno da tão discutida aporia, no campo da hermenêutica, entre o *explicar* e o *compreender*. Ao conferir mais plasticidade aos conceitos, a epistemologia do educar nos possibilita relativizar, de certa forma, a dinâmica desses dois processos e pensar, numa situação concreta em sala de aula, na possibilidade de lidar com várias referências, desde as clássicas, não eximindo da perspectiva da epistemologia do educar, mesmo quando se lida com

situações as mais ortodoxas, como por exemplo, um professor “explicando” um acontecimento em uma aula expositiva. Pensamos que, pelo menos no que diz respeito à sala de aula, o *explicar* e o *compreender* não representam necessariamente posições polarizadas, porque o professor precisa compreender o que “explicou” e o *explicar* não exclui o *compreender* considerado em sua dimensão ontológica, como modo fundante do *estar-no-mundo*, de forma a que essa *pre-sença* projete o *ser* para possibilidades, como é definido por Heidegger (1998) e reapropriado por Galeffi (2001b).

Nessa perspectiva, podemos nos articular com Palmer (1997, p. 162) quando diz, referindo-se à hermenêutica heideggeriana, que “O homem se defronta permanentemente com a interrogação, obrigando o ser a mostrar-se e a função da explicação é deixar falar o poema, iluminar seu lugar e construir sua cena”. E nesse caso o poema – aqui podendo ser a obra ou mais amplamente o *ser* – não é um objeto passível de ganhar vida a partir da explicação do intérprete, realizável apenas com o poder da razão iluminável e iluminada (SÁ, 2002). Dessa forma, o explicar pode entrar no processo de ensino e aprendizagem, não necessariamente como única forma de explicitação e elucidação da realidade, como modo primordial de produção e transmissão de conhecimento, mas como uma dentre muitas possibilidades de se estabelecer uma relação de conhecimento.

Se acreditamos que “O projetar da compreensão tem possibilidade de se elaborar em formas, num processo em que, a partir das interpretações singulares, cada ser humano [...] vai formulando suas próprias possibilidades de compreensão de seu mundo, de construção de sua existência [...]” (SÁ, 2001), podemos supor que mesmo comportando a *explicação*, como aqui explicitamos, é possível se dar a *compreensão* em sala de aula, em situações as mais diversas. Podemos supor ainda, que a epistemologia do educar comporta essa articulação de referências aparentemente irreconciliáveis, como a acolhida à *explicação* (ressignificada!) no processo ontológico da *compreensão* em sala de aula, mesmo porque, a despeito do nome: *epistemologia* - que pode sugerir a *explicação* como forma única de apreensão da realidade - ela procura “suspender” o próprio conceito usual de epistemologia para ser mais uma ontologia, querendo-se “uma epistemologia além da epistemologia”, além da rigidez de uma pedagogia programática, sem contudo ignorar as estruturas de sentido instituídas. Ou seja, procura, pela *compreensão*, captar as possibilidades de *ser*, no contexto vital do *ser-no-mundo*. Se a epistemologia do educar

não tivesse condições de acontecer em situações diversas, mesmo as mais tradicionais ou ortodoxas, ela seria inviável e incoerente consigo mesma diante da abertura que propõe.

A abertura em um processo de ensino e aprendizagem que se quer radical, supõe um repensar a condição da existência do aluno e do professor, enquanto “aprendente” e “ensinante”, instituindo situações em que “[...] os aprendentes criem o seu fio de pensamento próprio mesmo durante uma aula”. Muitas vezes, o fio do pensamento do ensinante não coincide com o fio imaginário e do pensamento próprio dos aprendentes e “o ideal da Pedagogia é conseguir tecer redes com todos os fios de ensinantes e aprendentes e fazer pesca abundante de conhecimento”. (ASSMAN *apud* TOURINHO, 2001). Se considerarmos que cada pessoa possa puxar seu próprio fio de pensamento, consideramos aquela possibilidade aludida por Heidegger de, mediante a interpretação, cada ser se elaborar em formas. Ou seja, de cada “aprendente” ou “ensinante” construir seu lugar no mundo. O “fio do pensamento” como forma singular de interpretação/compreensão corresponderia, ousamos dizer, ao *ser-sendo*, ao aprendizado atitudinal defendido por Galeffi na *epistemologia do educar*. E aqui nos encontramos com uma pergunta que nos fazemos continuamente a respeito da possibilidade de trazer Heidegger (ou qualquer outro pensador) para a sala de aula, sem necessariamente estabelecer hierarquias entre referências.

Tivemos oportunidade de vivenciar uma situação (não propriamente em sala de aula, mas no decorrer dos estudos para elaboração deste texto) que pode ilustrar bem essa possibilidade de abertura na circulação, apreensão, construção de conhecimentos, num cenário singular: duas doutorandas, discutindo um complexo discurso filosófico e um adolescente tentando se concentrar na leitura de um livro de História de 6ª série, mas sem conseguir esconder sua curiosidade quanto às aquelas palavras tão difíceis: “isso é latim?!” Com esse mote, trava-se uma boa discussão em que o conhecimento circula e se articulam as referências da hermenêutica fenomenológica com as do império bizantino, sem que uma se sobreponha à outra, uma vez que são irredutíveis entre si, mas nem por isso irreconciliáveis no processo de conhecimento. Certamente, cada um (a), naquela discussão foi construindo seu próprio “fio de pensamento”, foi se apropriando das referências em circulação e estabelecendo um processo de aprendizagem “próprio e apropriado”, para usar uma expressão de Galeffi (2001/2002).

Podemos identificar nessa situação a concretização do *Dasein* no sentido de construto a partir de uma história, de relações passadas, presentes e futuras; de um elemento que

se funde, que permite ver a idéia de possibilidade no movimento de cada existência singular; que privilegia o instante. Essa dimensão do processo de ensino e aprendizagem, contudo, é insistentemente esquecida na prática educativa com a qual convivemos, que toma os espaços escolares e os processos que aí se desenvolvem como uma coisa monolítica e estática e acaba estimulando a crítica, igualmente estática, que desemboca numa certa demonização desses espaços e processos escolares. Por que não trabalhamos com a plasticidade do instante? Por que não percebemos que num instante a diferença pode ser experimentada? Nossas apreciações do próprio trabalho que realizamos muitas vezes incidem sobre respostas previamente estipuladas e não somos capazes de perceber, por exemplo, um olhar novo que se lança para uma região desconhecida e vislumbra algo que outros que têm “autoridade” para tal, não o fizeram.

A epistemologia do educar busca, ao contrário, pontos de possibilidades, de radicalidade no processo de pensar, o qual autoriza a pessoa em relação ao conhecimento em produção, sem deixar de estabelecer uma nova criteriologia, de instalar uma nova ética. Um processo de pensar radicalmente em que não cabe uma relação de poder centrada na autoridade de um sujeito que ensina e por isso superior a outro que aprende, mas a *compreensão* de um processo de ensino e aprendizagem em que estariam o professor e o aluno fazendo parte de um mesmo acontecimento, num mesmo campo existencial e com iguais possibilidades de projetar-se.

No campo existencial, expõe oralmente Dante Galeffi, não é possível repetir algo no percurso dos acontecimentos, pois o acontecimento se dá a partir de uma relação em que o *mesmo* é o elemento fundante e não o idêntico, que exigiria o estabelecimento de um elemento identitário absoluto. Nesse sentido, o campo existencial e as relações que possibilita, é que se constitui o elemento identitário. É identidade na relação, relação com coisas, com entes, não é identidade lógica - em que um ente fica submetido a outro - mas ontológica, existencial - na qual não há coisa em si, um elemento prévio, mas disposições; em que o homem não é homem em si mesmo, mas enquanto existe, enquanto fluxo.

Podemos considerar que a construção desse campo existencial acompanha o próprio processo de (re)construção da hermenêutica fenomenológica, como se os primeiros traçados fossem feitos por Schleiermacher, delineados por Dilthey e os contornos não diríamos mais definitivos, porém mais significativos, por Heidegger e agora apropriados por Dante Galeffi para a sua Epistemologia do Educar.

2.6. O CARÁTER FENOMENOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A orientação fenomenológica deste trabalho começa a ser delineada ao longo das formulações sobre Heidegger, quando fica evidente a inspiração advinda da fenomenologia de Husserl (1992), este último um autor cujas publicações mostram uma abordagem fenomenológica mais ampla, que explora os atos humanos na sua estrutura essencial em oposição às investigações predominantemente empíricas estudadas então pela psicologia.

O “movimento” dos fenomenólogos empreendido por Husserl, nas primeiras décadas do século XX, mais que apenas recuperar a cientificidade rigorosa na filosofia, pretendia ignorar tudo o que fora pensado até então sobre consciência e mundo e buscar uma nova maneira de deixar as coisas se aproximarem do pesquisador sem estarem recobertas pelo já sabido. Safranski assim descreve essa pretensão: “É preciso dar ao real uma chance de poder *se mostrar*. O que aí se mostra e como se mostra a partir de si, era que os fenomenólogos chamavam: *o fenômeno*”. (SAFRANSKI, 2000, p. 104).

Para Husserl (1992), tudo o que é dado à consciência é fenômeno e a pesquisa da consciência no sentido husserliano observa em rigorosa introspecção a ordem interna dos fenômenos da consciência. Ela não interpreta nem explica, mas tenta descrever o que são e o que mostram *de per se* os fenômenos. Essa atenção para os próprios processos da consciência faz desaparecer de um golpe o dualismo de essência e aparência, ou mais precisamente: descobrimos que simplesmente faz parte das operações dessa consciência realizar essa distinção. A consciência é singularmente consciente daquilo que lhe escapa na percepção. E como fenômeno é tudo que entra na consciência, também a invisibilidade é um fenômeno da consciência. A essência não é algo que se esconde “atrás” da aparência mas é ela própria aparência, na medida em que eu penso ou na medida em que penso que ela me escapa. Também a coisa-em-si kantiana, esse não-conceito para o simplesmente não-aparente, ainda, como algo pensado, na aparência.

Segundo Safranski (2000), Husserl estava longe de querer reavivar as dúvidas artificiais e solipsistas em relação ao mundo exterior. Ao contrário, ele quer mostrar que todo o mundo exterior já está em nós, pois que não somos um vaso vazio no qual se despeje o mundo exterior, mas somos “relacionados” sempre com algo. Nesse sentido, a consciência é sempre consciência de algo. Que a consciência não está “dentro” mas “fora”, junto daquilo do que é consciência – isso se percebe quando finalmente começamos a conduzir a consciência à altura da consciência. Para Safranski a fenomenologia é isso.

Husserl desenvolveu, para fundamentar essa auto-explicação, o conceito de *redução fenomenológica*. A *redução fenomenológica* seria a maneira determinada de executar uma percepção ou simplesmente um procedimento consciente e, com isso, dirigir a atenção não para o percebido, mas para o processo da percepção. Seria possível, por razões metódicas, como que sairmos da percepção, ainda que não inteiramente, mas só na medida em que conseguimos nós mesmos divisar essa execução.

A *redução fenomenológica* aborda a questão do que é, na realidade, um fenômeno e trata das diversas maneiras de como esse fenômeno se oferece à consciência, ou, melhor dizendo, de como a consciência o aborda. “Com a ‘redução fenomenológica’ coloca-se em parênteses a chamada percepção ‘natural’ e fora deles, a realidade externa. O que fica de fora será recuperado em uma consciência de si universal. (SAFRANSKI, 2000, p. 104).

Ainda segundo Safranski, a *redução fenomenológica* é o aspecto decisivo da fenomenologia. Trata-se de uma determinada atenção para com o processo da consciência. Nesse processo, a consciência não é separada do *ser* por nem um momento. Não existe uma consciência vazia diante da qual há objetos com os quais ela vai preencher seu vazio. Consciência é sempre consciência de alguma coisa. “A consciência que é com metódica intenção ‘purificada’ da realidade externa não pode cessar de imaginar uma realidade ‘exterior’: o mundo exterior do mundo interior. A consciência não tem um ‘dentro’; ela é o ‘fora’ de si própria. (SAFRANSKI, 2000, p. 109).

Para Husserl a consciência torna-se consciência quando está orientada para algo. Isso é a intenção. É mérito da fenomenologia ter mostrado como nossa consciência efetivamente trabalha sutil e variadamente e como são primitivas e grosseiras as concepções com que a consciência tenta trazer ‘à consciência’ seu próprio trabalho. Para Safranski (2000, p. 110):

A fenomenologia mostra que nosso perceber e nosso pensar transcorrem diferentemente do que de hábito pensamos; ela mostra que a consciência é um fenômeno do *entre*, como o chamou Merleau-Ponty: nem sujeito nem objeto no sentido tradicional.

Safranski (2000) observa que não deixa de ser irônico que Husserl, que se dizia “especialista em fundamentos”, ao procurar em seus estudos um chão firme para o conhecimento, viesse a descobrir filosoficamente logo a torrente de consciência e depois disso se lançasse no esforço, paradoxal, de transformar esse elemento infinitamente vivo e móvel em fundamento, em pedestal da última certeza e segurança.

Se a consciência não se deixa descrever e analisar inteiramente, pensa Husserl para sair da perplexidade, é preciso fechar o saco na outra ponta, portanto no começo. O nome para esse curto-circuito de pensamento é ego transcendental. É a essência de todas as realizações e operações da consciência, fonte de toda a torrente da consciência. (SAFRANSKI, 2000, p. 112).

Safranski observa que o conceito de ego transcendental é um paradoxo porque Husserl, que conseguiu a maestria de descrever o processo de consciência *antes* de sua divisão em *eu* e *mundo*, e com isso o descreveu como *sem-eu*, volta a cair na planície transcendental naquela representação que pretendia superar, isto é, a do *eu* como dono de seus conteúdos conscientes. O eu recém-destruído torna-se de novo, como na tradição de Descartes, a mais alta instância da certeza. É essa mudança em direção do ego transcendental que será criticada por Heidegger, ainda que reconheça a importância das formulações husserlianas para sua obra.

Heidegger (1998a) vem esclarecer em “Ser e Tempo” que, embora esteja fazendo ontologia, ao buscar apreender o *ser* dos entes e explicar o próprio *ser*, procura se afastar das ontologias historicamente dadas, de um método previamente constituído e criar um caminho metodológico próprio a partir da necessidade real de suas questões e do modo de tratar imposto pelas “coisas em si mesmas”. Assim, assume que o modo de tratar a questão sobre o *ser*, em sua investigação, é *fenomenológico*.

Segundo Heidegger, a palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão: “às coisas em si mesmas” por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificados, por oposição às pseudo questões que se apresentam, muitas vezes, como “problemas”, ao longo de muitas gerações. Este autor vem mostrar que os dois componentes do termo fenomenologia: *fenômeno* e *logos* remontam a étimos gregos que conferem-lhe o significado de *ciência dos fenômenos*.

Buscando a origem grega do termo *fenômeno*, Heidegger (1998a) identifica a relação com “trazer à luz” e dessa forma escolhe manter o significado de fenômeno como o que se revela, *o que se mostra em si mesmo*. Para ele, o *fenômeno*, o mostrar-se em si mesmo, significa um modo privilegiado de encontro, ao contrário de *manifestação*, que indica no próprio ente uma remissão referencial, de tal maneira que o referente (o que anuncia) só pode satisfazer a sua possível função de referência se for um “fenômeno”, ou seja, caso se mostre em si mesmo.

Para Martins (1992), o ponto fundamental da fenomenologia está na descrição – como forma de ir às coisas mesmas, ou seja, de situar o fenômeno a ser visto e não na explicação

ou análise. Segundo ele, situar o fenômeno ou o próprio mundo, em termos fenomenológicos, quer dizer colocá-lo entre parênteses, em suspensão:

Colocar entre parênteses ou realizar o *epoché* significa colocar em suspensão as nossas crenças sobre a existência do fenômeno que está sendo interrogado [...] e descrevê-lo tão precisamente quanto possível, procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto ou teorias. (MARTINS, 1992, p. 55).

Rezende por sua vez nos lembra que a preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Para esse autor, há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer. E, referindo-se ao fenômeno educacional, considera que o acesso ao mesmo é da ordem do símbolo, só se pode dar pelo caminho da interpretação.

Se houvesse só um sentido, se o fenômeno fosse unívoco, não se plantearia a necessidade da interpretação. Sua polissemia entretanto impõe uma hermenêutica que irá acompanhar a estruturação dos diversos sentidos no interior do fenômeno educação (REZENDE, 1990, p. 17).

Fui alertada por Galeffi, em uma de suas exposições orais, que a fenomenologia não é um método, muito menos um sistema teórico, mas uma crítica gnoseológica a outros sistemas. A fenomenologia não entra na análise de figuras fixas, mas no processo de construção das estruturas, sendo o pesquisador chamado a construir conhecimentos, ter atitude, lançar olhar que permita trazer elementos qualificadores. A metodologia de base fenomenológica descreve estruturas gerais de sentido, não o sentido particular de quem aborda a realidade, mas os sentidos construídos pelos sujeitos que constituem essa realidade.

Poderia dizer, após este breve estudo sobre a hermenêutica e a fenomenologia, que pretendo adentrar no mundo do currículo, para interpretá-lo; desenvolver uma compreensão do currículo. Certamente não serei capaz de realizar obras como as de muitos filósofos aqui trabalhados, mas me apropriar de algumas de suas idéias geradoras de *insights* capazes de me encorajar a seguir suas trilhas, com a ressalva de que, mesmo com todo o encantamento que essas obras possam me causar, prefiro tomá-las como uma referência entre tantas outras que permeiam este estudo.

O movimento hermenêutico aqui pretendido é o de adentrar no mundo do currículo para observar tal fenômeno em sua itinerância, observar o *sendo* do currículo tendo em vista a facticidade de seu acontecer; daí a importância das referências. Como pretendo desenvolver uma

compreensão do currículo, poderei me apropriar da *compreensão* como *ser-no-mundo* de Heidegger (1998a) e nesse mundo tomar os ek-sistentes como existências singulares.

Quero me apropriar da linguagem do currículo para compreender a linguisticidade (para usar uma expressão de Gadamer) de seu “texto”, no sentido da obra que empreende. Como percebo a complexidade desse mundo do currículo, a interpretação requererá uma pluralidade de linguagens para sua compreensão, daí porque recorro a referências diversas para construir a trama dessa compreensão: os estudantes, em suas itinerâncias na itinerância do curso, os teóricos e a própria proposta curricular, como foi dito na Introdução.

2.7. A DINÂMICA DA PESQUISA

Para realizar a investigação do fenômeno/processo currículo - como um mundo do/no qual emergem os pedagogos - buscando compreender sua complexidade, foram tomadas para estudo, como mostro na Introdução, três grandes fontes de referências: a) *a visão dos estudantes*, b) o referencial *institucional-documental*, traduzido pela proposta curricular do curso implantada em 1999 e c) o *referencial teórico/metodológico*.

Em relação à dinâmica da investigação propriamente dita, poderia pensar com Heidegger que:

Investigar é querer-saber. Quem quer, quem empenha toda a sua existência numa vontade, esse está abertamente re-solvido [...] O estar abertamente re-solvido não consiste simplesmente em decidir-se a agir, mas é o princípio decisivo do agir, que antecipa e atravessa toda ação. Querer é estar abertamente re-solvido [...] (HEIDEGGER, 1999a, p. 50).

Estar abertamente re-solvido, no sentido da possibilidade de compreensão, como coloca Heidegger, está longe do estar resolvido, no sentido de ter encontrado um caminho metodológico plenamente definido. Diferentemente disso, o que as referências apresentadas até aqui me fazem ver, é que não defini previamente o método, um itinerário fixo, mas referenciais orientadores para prosseguir em meu *querer-saber*. Mas certamente algumas possibilidades foram assumidas como orientadoras da dinâmica de investigação.

Para relatar os caminhos da pesquisa, posso começar afirmando que, em minha itinerância como professora/pesquisadora implicada na condição de sujeito-objeto do complexo mundo da educação e do currículo, ao recolher falas de estudantes, de colegas, de estudiosos que também procuram um conhecimento mais reflexivo desse mundo e até mesmo ao revolver percepções desenvolvidas na escolarização básica, já fui construindo uma primeira fase desse processo de investigação, chamada normalmente no âmbito das pesquisas qualitativas de *fase exploratória*, a qual se inicia antes mesmo de uma formulação mais precisa do objeto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Nessa fase exploratória já pude identificar que, pela complexidade do objeto a ser estudado, seria necessária uma abordagem multirreferencial, ou seja, a busca de diferentes referenciais para "leitura" da dinâmica curricular, o que demandaria diferentes procedimentos de

“coleta de dados”. Pude também incluir a perspectiva da visada hermenêutico-fenomenológica como forma de interpretar/compreender essa dinâmica em seu acontecer, através dos estudantes.

Para trabalhar as referências dos estudantes, envolvi as “turmas” que ingressaram a partir do segundo semestre de 1999, quando foi implantada a proposta curricular que entra aqui como referência e um grupo de estudantes que ingressaram no curso nos semestres 1997.1 e 1997.2, já graduados à época dos grupos focais. Esse grupo foi composto para acompanhar a itinerância de estudantes que fizeram opção pela proposta curricular em estudo. Por conta do número elevado de estudantes para a realização de uma abordagem interpretativa, foi utilizada a dinâmica do *grupo focal*, técnica qualitativa, não diretiva, inspirada em técnicas de entrevistas não diretas e técnicas grupais usadas em Psiquiatria e Psicologia. A entrevista focalizada inspira-se no trabalho de Carl Rogers e pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não-estruturada. Visa situar as respostas do sujeito no seu próprio contexto, evitando-se a prevalência comum nos questionários estruturados, do quadro conceitual preestabelecido do pesquisador. (MELO, 1998).

Justifico a opção pelo grupo focal, pela possibilidade de: produzir uma quantidade concentrada de dados sobre um tópico de interesse; explicitar aspectos relevantes da interação do grupo, além do que a interação entre as pessoas fornece geralmente respostas mais ricas que permitem um aporte de idéias novas e originais; aproveitar melhor as idéias geradas no próprio grupo; possibilitar um clima de discussão relaxado; obter informações que não fiquem limitadas a concepções prévias do pesquisador; conseguir informações significativas, uma vez que as comparações feitas pelos participantes a partir de experiências e opiniões diferentes podem revelar fontes de diversos saberes. Além do mais, os grupos focais requerem menos tempo e de um modo geral custam menos que a produção de uma série de entrevistas individuais. E possibilitam ainda a identificação e definição de problemas da própria pesquisa e possíveis redefinições. (DEBUS *apud* FAGUNDES, 2000).

A possibilidade de reunir diferentes sujeitos num espaço de investigação pode propiciar a reflexão crítica sobre a dinâmica curricular e sobre a própria existência dos sujeitos, permitindo também ao pesquisador observar pontos consensuais e divergentes e as diferentes maneiras de superação evidenciados nos diversos grupos.

Embora sejam muitas as vantagens da utilização da entrevista grupal, Melo (1998) aponta também algumas desvantagens: a dificuldade de conseguir participantes quando os

critérios são muito específicos; a produção de polêmicas e oposição na discussão e a invalidação dos achados, pela ingerência de algum participante. O fato de o grupo ser constituído e direcionado para os interesses do pesquisador, pode acarretar perda da naturalidade e emissão de respostas evasivas ou não muito representativas da realidade.

Em face dessas dificuldades, procurei exercitar simultaneamente a *observação participante*, de acordo com orientações de Ludke e André (1986). Para ser o mais fiel possível às falas dos estudantes, durante os grupos focais, e, mais que isso, para perceber seus olhares, gestos, atitudes, que são referências importantes, foi utilizado instrumental de áudio e vídeo. Assim, como convém a uma visada hermenêutica-fenomenológica, poderia atribuir um sentido ao que foi dito nos grupos, percebendo as compreensões diferenciadas e “escutando” os silêncios em cada história, as referências do ser-aí, de cada *pre-sença* singular, mediante a observação participante.

Um alerta que pude obter do Professor Dante Galeffi em exposição oral foi quanto à postura ética a ser construída pelo pesquisador numa abordagem hermenêutico/fenomenológica. O pesquisador tem que decidir seu caminho de pesquisa no decorrer da mesma, construir uma dinâmica, extrair as técnicas dos percursos estabelecidos e, principalmente, produzir atitude. Para ele, o pesquisador pode ter acesso a um mundo da cultura de acordo com uma opção própria, criando possibilidades que permitam usufruir e fruir com singularidade os fenômenos/processos em estudo sem necessariamente partir de um método formalizado, o que poderia velar certos sentidos. Essa escolha, porém, vai exigir muito rigor e a construção de criteriologia, em que as categorias estão em contextos que podem mudar no percurso; vai exigir a adoção de procedimentos passíveis de mudança.

Assim, foram realizados cinco grupos focais nos meses de maio e setembro de 2002, com recurso de áudio e vídeo, cujas discussões se orientaram por questões que envolvem, basicamente: a) A dinâmica curricular do Curso de Pedagogia e as possibilidades que abre (ou não) de compreensão, pelos estudantes, de seu processo de formação e a participação autônoma na definição de seu próprio percurso curricular; b) espaços em que se constroem os saberes que vêm configurando seus processos de formação em pedagogia; c) as referências mais relevantes para o processo de formação e as possibilidades de articulação dessas referências na dinâmica curricular.

As observações e registros dos grupos focais, tendo no horizonte as questões acima, foram “lidas” no processo de interpretação e as problemáticas levantadas compondo um relatório que foi apresentado aos grupos em dois novos encontros, realizados nos dias 17 e 25 de março de 2003, para gerar novas reflexões e realimentar a interpretação. Como diz Ardoíno (1998, p. 35), [na comunidade escolar] “...os atores sempre aspiram, mais ou menos, serem autores”, assim sendo, considere que os elementos da reflexão anterior poderiam contribuir para realimentar a pesquisa e para os estudantes perceberem possibilidades de (re) construção de sua itinerância no processo de formação, fornecendo inclusive elementos para reconstrução do próprio currículo.

De cada grupo focal foram selecionados estudantes, cujas falas traziam referências mais significativas para a investigação, para uma entrevista individual semi-estruturada, baseada na orientação de Menga e Ludke (1986). As entrevistas aconteceram de formas variadas: presencialmente, por telefone e pelo correio eletrônico. Como havia se estabelecido certa cumplicidade entre mim e os estudantes e os mesmos se mostrassem sempre interessados em acompanhar o andamento das interpretações, esse contato pôde ser estabelecido nesses moldes.

Para realização das interpretações das referências aqui apresentadas, o referencial teórico foi sendo gradativamente ampliado, de acordo com as necessidades do próprio processo. Numa abordagem hermenêutico-fenomenológica que se quer multirreferencial, o que me cabe é procurar articular, sem hierarquizar, diferentes referências, sem a pretensão da transparência, mas tendo como pressuposta a opacidade da dinâmica do currículo. Procurei articular as múltiplas referências que constituem esse objeto/processo pela *bricolagem*.

Esse procedimento de articulação de diferentes referências vem sendo abordado por Lapassade (1998), que também percebe uma certa aceitação, no âmbito da reflexão epistemológica contemporânea, porém adverte que ainda há preconceitos quando se trata de descrevê-la concretamente para conduzir uma pesquisa, sendo ainda muito raros os pesquisadores que descrevem suas improvisações, intuições e astúcias no desenvolvimento do seu trabalho.

A lógica da bricolagem é a da organização em tessitura, em que o aprofundamento não se dá verticalmente, mas pela possibilidade de construir objetos a partir de fragmentos (referências) selecionados e colocados juntos, a partir da configuração da dinâmica das relações na realidade, considerando o processo e o sujeito. No processo de conhecimento, considera-se objeto, a própria relação sujeito-objeto-processo.

Ardoino (1998) reconhece que o termo é tratado de forma pejorativa, uma vez que *bricolage* sempre conteve a idéia de *improvisação hábil* e de *astúcia*, dando idéia de algo que se quer conseguir pelo desvio, indiretamente, por não poder ser alcançado de forma direta. Porém também identifica uma possibilidade de reabilitá-lo no nível da técnica e da ciência. A idéia da bricolagem encaminha para esta pesquisa, possibilidades de articular, de reunir sem buscar a redutibilidade de uma referência a outra.

Formular, tecer, criar tramas, novos critérios, esse é o *que fazer* permanente do pesquisador que pretende compreender o mundo do currículo em sua complexidade, lançando-lhe um olhar multirreferencial, assentado numa abordagem hermenêutico/fenomenológica. Esta foi a experiência que vivenciamos, eu e os estudantes com os quais pude conviver ao longo desta pesquisa. Nos encontros com os grupos, nos encontros fortuitos que vêm acontecendo após os mesmos e durante as entrevistas foi estabelecido um clima de conversação, de diálogo, bem condizente com a proposição hermenêutica de Gadamer (1999), reforçada por Hermann (2002), Grondin (1999) e por Galeffi (2001d) e sua epistemologia do educar. Foram momentos ricos de discussão, de troca, nos quais novas referências puderam ser articuladas ao estudo, assim como os estudantes certamente puderam articulá-las em seu processo de compreensão. Os questionamentos feitos durante os encontros quanto à metodologia do trabalho possibilitaram novas discussões e momentos de aprendizagem valiosos para todos nós. Quando um estudante interrogava coisas como: “Professora, como fazer pesquisa sem saber onde chegar?!” abriam-se possibilidades de discutir o próprio referencial teórico-metodológico da pesquisa. Nesses momentos, pudemos mobilizar nossos saberes, “puxar nossos fios de pensamento” e ir (re) construindo nossas itinerâncias. O próprio caminho da pesquisa tomou novos rumos, com as referências trazidas por essas discussões e com os desdobramentos práticos, como a disponibilização dos relatórios dos grupos focais, tanto os originais quanto os reformulados, por meios eletrônicos⁸. E as discussões continuaram...

⁸ Uma das estudantes criou o endereço: www.roselisa.blogger.com.br, no qual foram disponibilizados os textos.

3 ITINERÂNCIAS EM CURRÍCULO

Nesta minha itinerância como professora/pesquisadora, tenho procurado estar atenta a cada referência a que tenha acesso, seja em disciplinas cursadas, nas leituras realizadas, nas conversas com colegas, em sessões de estudo individuais ou coletivas, em reuniões dos grupos de pesquisa, na sala de aula com os alunos, como de resto em cada instante do cotidiano, a fim de ir tecendo os fios da *compreensão* desta rede complexa que é o estudo do currículo. Nesse sentido, foi muito reconfortante para mim, poder “dialogar” com o texto de Roberto Sidnei Macedo que aborda a *itinerância/errância* do currículo (no qual, aliás, se inspira o título desta seção), para me aproximar mais da formulação de uma concepção de currículo que contemple o movimento complexo de diferentes instâncias que o configuram, numa perspectiva mais longitudinal (embora não diacronicamente previsível e fechada), tendo como cerne a *errância* histórica.

Em seu texto, Macedo (2000) critica a concepção de currículo que pretende “gerenciar mentes” e prescrever *itinerários* a serem inscritos em *trajetórias* escolares cientificamente controláveis, a qual orientou o pensamento e as práticas curriculares da escolarização ocidental, principalmente a americana e procura construir uma concepção de currículo que busque coletivizar/cultivar a dialogicidade na incerteza, no conflito, na possibilidade. Utilizando-se da metáfora da crisálida, evoca a condição de possibilidades da existência do *ser*, que em sua facticidade desenvolve a errância e não uma trajetória linearmente traçada.

Essa perspectiva de currículo, à qual retornarei ao longo deste trabalho, é tomada aqui para justificar o tratamento que pretendo dar às formulações sobre currículo e mais especificamente sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UFBA, qual seja um tratamento que parta de uma visão crítica às categorias modernas de análise e de práticas curriculares, por apoiarem-se em uma visão metafísica aqui posta em questão, notadamente pelas formulações hermenêutico-fenomenológicas de Heidegger. Assim, antes de pretender apresentar a trajetória de um currículo, o que exigiria um ordenamento diacronicamente linear, tentarei articular a itinerância/errância da teoria e do desenvolvimento de práticas curriculares, com a itinerância/errância do currículo do Curso de Pedagogia em estudo, inscrito que se encontra no

movimento histórico da formação de profissionais para atuação na área de educação, a partir de minha própria itinerância nesse(s) movimento(s).

Serão, na verdade, vários fluxos, várias histórias que tentarei entrelaçar neste relato, que comporta avanços e recuos, construções e desconstruções. Na verdade, essas histórias se entrelaçam em suas itinerâncias, embora cada uma comporte uma singularidade, uma vida, o que talvez indicasse, como uma escolha mais racional e “adequada”, a formulação de relatos individuais de cada uma delas; mas a *compreensão* que até aqui pude desenvolver me impele a correr o risco de tentar mostrar esse próprio movimento de entrelaçamento, mesmo porque encontro-me implicada em cada uma dessas histórias, que configuram a itinerância do currículo aqui estudado. Assim, procurarei deixar a cada leitor a possibilidade de ir percebendo a singularidade desses fluxos em suas interpretações. Para estar mais sintonizada com o exercício hermenêutico pretendido neste trabalho, poderia dizer que procederei como Hermes (seria muita pretensão?) em seu papel de condutor, ora deixando em evidência uma história, ora outra e não só praticando a arte do convencimento, mas também a de condução e circulação de informações, com vistas à *compreensão* de um processo que tem idas e vindas, que comporta errâncias.

Abordarei, então, sem uma ordem previamente definida e com uma alternância sem uma regularidade uniforme: a itinerância dos estudos de currículo; a itinerância do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA; a itinerância dos cursos de pedagogia no Brasil e visões diversas sobre a educação e a pedagogia e a minha própria itinerância, tendo em vista a constituição de uma existência de pedagoga.

3.1 DISCUSSÕES SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL - VISÕES DIVERSAS SOBRE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

Os currículos dos cursos de pedagogia vêm sendo alvo de muitas discussões quanto à sua identidade como curso, por se tratar de uma área de conhecimento/campo de saber plural e eminentemente prático, discussões essas que, em sua maioria partem, segundo Silva (1999) de questões como: *O Curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio? Qual a especificidade da Pedagogia enquanto campo de conhecimento?*

A literatura mais recorrente traz uma grande preocupação em responder a essas questões com proposições que possam assegurar a “identidade” e com isso conferir um estatuto de cientificidade à Pedagogia. Procuo trazer aqui tanto posições de defesa dessa cientificidade,

bem como outras que procuram relativizar essa busca, pelo questionamento do próprio conceito de ciência.

Para Brzezinski(1996), o problema está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia, até hoje polemizado pela questão basilar: *a pedagogia é ciência com natureza, objeto e conteúdo específicos? Ou é um campo de aplicação dos princípios de outras ciências, transformando-se numa prática que se fundamenta em metodologias e teorias que pertencem ao domínio das ciências sociais denominadas ciências da educação?*

A defesa da educação como ciência é feita entre outros por Pimenta (1998) e Libâneo (1998; 1999). Pimenta coordena a edição de livro intitulado “Pedagogia, Ciência da Educação?”, constituído de textos de autores nacionais e estrangeiros, que entra no debate sobre o estatuto científico da pedagogia, em torno das indagações: *A pedagogia seria uma ciência que, como outras, estuda a educação? Ou tão-somente uma disciplina e/ou um curso profissionalizante?*

Mazzoti (1998, p. 32) considera ser possível sustentar que a Pedagogia pode ser constituída como uma ciência da prática educativa, defendendo uma lógica indutiva, a única possível para uma ciência que tenha a prática como objeto de estudos e a necessidade de investigações permanentes para esclarecer o caráter de seus enunciados indutivos. Reconhecendo que as ciências alcançam apenas conhecimentos aproximados e passíveis de aperfeiçoamento e reformulação, chama Da Costa para afirmar que “a verdade, em ciência, afigura-se sempre parcial e provisória”. Mais particularmente a Pedagogia, é uma ciência que lida com um objeto inconcluso, que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele, não podendo ser apreendido integralmente, de acordo com os parâmetros da lógica dedutiva clássica.

É ainda Mazzoti quem diz: “[...] Como a razão não é auto-suficiente, e sim dependente da experiência, as lógicas utilizadas serão as que garantam as interconexões entre a razão e a experiência”. (MAZZOTTI *apud* PIMENTA, 1998, p. 52).

Pimenta (1998, p. 43), por sua vez, recorre a diferentes autores para defender a importância, a necessidade e a possibilidade de construir-se uma Ciência da Educação (Pedagogia) com estatuto próprio. O objeto/problema dessa ciência “...é a educação enquanto prática social”, o que a torna uma “ciência prática – parte da prática e a ela se dirige”. Considera que os avanços na pesquisa educacional passam necessariamente pela questão epistemológica da educação e pelo enfrentamento de uma dificuldade fundamental das Ciências da Educação, bem como das Ciências Humanas em geral e justifica:

É que sujeito e objeto se imbricam e se constituem mutuamente. A educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito do conhecimento); é um objeto que se modifica parcialmente quando se tenta conhecer, do mesmo modo que, à medida que é conhecida, induz alterações naquele que a conhece. [...] A educação é móvel (É prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação. (PIMENTA, 1998, p. 43).

Uma outra dificuldade que se identifica na educação, segundo essa autora, é quanto à delimitação de seu objeto/método, o que tem levado a seu entendimento como um campo de aplicação de outras ciências. Põe como desafio para a Ciência da Educação, citando Coelho e Silva, “construir um conhecimento que ultrapasse a ‘tapeçaria’ dos conhecimentos dispersos pelas ciências”, sendo necessário desenvolver uma metodologia que permita reter “os aspectos dinâmicos e moventes da educação, porque são estes precisamente que lhe conferem a especificidade humana”. (PIMENTA, 1998, p. 47).

Essa concepção se aproxima da possibilidade de compreensão dos processos educativos por meio da articulação de referências múltiplas, sem necessariamente partir de um conhecimento monorreferencial. Posso observar, porém, que ao querer “ultrapassar” a tapeçaria, a concepção apresentada encaminha-se para a busca de uma síntese, de uma especificação, uma identidade, afastando-se de novo de uma perspectiva de educação como “campo movente”, como mundo de possibilidades. O que predomina é a busca de um estatuto científico para os estudos em educação, revelando uma posição de certa forma racionalista, de crença na ciência como o saber legitimado, assim como o próprio Mazzotti, mesmo quando admite a provisoriedade do conhecimento científico e ressalta o caráter inconcluso do objeto da pedagogia.

Também Libâneo (1998; 1999) defende a configuração de uma ciência da educação. Em suas reflexões, considera que:

[...] o fenômeno educativo é um aspecto da realidade social, distinguindo-se de outros aspectos da realidade. [...] é um fato da vida individual e social possível de ser descrito, explicado, compreendido, em suas várias dimensões, mediante métodos de investigação e elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo de conceitos e proposições. (LIBÂNEO, 1998, p. 117).

Nesse sentido, a Pedagogia seria a teoria, a reflexão sobre esse aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos. Constituindo-se em um campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação, a tarefa da Pedagogia seria “a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos

problemas educativos” (LIBÂNEO, 1998, p. 118), sendo que “o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (LIBÂNEO, 1999, p. 30).

Libâneo procura assim, rebater as críticas que recaem sobre a Pedagogia, dirigidas primeiramente à falta de requisitos de “cientificidade” que apresenta, refletida em fatores como não ter objeto de estudos próprio, dada a pluridimensionalidade do fenômeno educativo; não dispor de sistema claro e coerente de conceitos; ser voltada para a prática, o que a torna mais próxima do campo da intuição e da arte.

Mas, perguntaria aqui, por que tão grande preocupação em delimitar um objeto, alinhá-lo a fim de se tornar visível ao olhar da ciência? Só assim os estudos e a atuação em educação e em pedagogia teriam legitimidade? A intuição e a arte não seriam referências válidas para uma compreensão dos processos educativos? Para entrar nessa discussão, vou me valer de Sílvio Gallo (1995, 1996a, 1996b) que, no lugar de pretender construir um projeto de cientificidade, em torno de um objeto especificamente delimitado, acredita que a grandeza da educação está em não ter especificidade, justamente por ser uma “área aberta”.

Gallo considera que o saber construído pelo ser humano para interpretar sua realidade cresceu tanto a ponto de começar a *ramificar-se*, dando origem a novos campos e áreas do conhecimento, a partir do processo de disciplinarização. Tal delimitação do conhecimento em disciplinas decorre da racionalidade operativa própria da ciência moderna, que tem seu ponto máximo com o positivismo comteano no século XIX. A “ditadura da verdade absoluta” da ciência dominou todas as áreas de saber, inclusive a educação, fazendo emergirem as “ciências da educação”, sob a justificativa de ser o fenômeno educativo muito complexo para ser objeto de uma única abordagem específica. O autor se diz contrário a tal posição, acreditando não haver uma epistemologia própria da Educação, assim como não haveria uma epistemologia própria da ecologia. Propõe em contrapartida a prática da transversalidade, o transitar pelas várias áreas do conhecimento, rompendo com as barreiras da compartimentalização. “Assim como a ecologia, também a Pedagogia só pode ser concebida de forma ampla se rompermos com a disciplinarização a que ela está submetida” (GALLO, 1996a, p. 113).

Também abordando perspectivas contemporâneas de estudos da educação, Martins (1998) refere-se a um contexto “desterritorializante”, no qual formas emergentes de abordar a realidade marcam o caráter complexo e a necessidade de instaurar novas formas de apreendê-la, o

que exigiria o estabelecimento de nova leitura ou releitura dos conceitos implícitos na construção científica deste real.

E aqui emergem alguns de meus questionamentos acerca do sentido de uma pesquisa em educação na área de currículo, num momento em que o estatuto do conhecimento científico é posto em questão. São referências múltiplas que ocorrem para a compreensão dos acontecimentos, são indefinições que se manifestam mesmo quando se quer insistir em um padrão único de leitura da realidade. E como é difícil não cair na armadilha de cristalizar crenças filiadas a uma visão supostamente aberta, multirreferencial, “satanizando” qualquer argumentação que possa ser rotulada como “moderna”, ou “racionalista”, ou “positivista”, para usar alguns dos rótulos atribuídos às teorias científicas hegemônicas.

Percebo essa tensão, por exemplo, nas formulações dos autores que chamei para este estudo e muito provavelmente esse traço estará em minhas próprias formulações. A defesa da ciência como referencial legítimo de análise e explicação da realidade acaba sendo permanentemente arranhada, ante a percepção do caráter multirreferencial da educação, assim como posicionamentos supostamente mais “abertos”, podem ser traídos pelo afã iluminista de dominar a verdade do objeto, tornando-o transparente. Essa coexistência de diferentes sistemas de referências parece ser o cerne das tensões que envolvem hoje o pesquisador, ao buscar uma nova razão para o seu existir, mesmo que o embrião dessa razão “instituinte” nasça da crítica da razão “instituída” a partir de categorias e conceitos construídos por esta mesma razão, como diria Castoriadis (1982).

A esse respeito Nóvoa (1998) adverte para a necessidade de integração das diversas racionalidades, evitando cair no totalitarismo da exclusão, em detrimento da afirmação da diversidade e do pluralismo. Essa posição, bastante perigosa, pelo risco de estabelecer um “totalitarismo da integração”, leva o autor a defender a construção de “ciências plurais e compreensivas da educação”, buscando afastar-se da racionalidade científica, por considerar inaceitável nos dias de hoje a tentativa de impor uma explicação única dos fenômenos educativos, uma vez que:

A educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramática. (NÓVOA, 1998, p. 80).

Barbosa (1998c) considera importante para o desenvolvimento de uma *teoria pedagógica*, o caminhar numa direção multirreferencial, que supere os chamados “fundamentos da educação” que historicamente, em nosso meio, têm transitado de um extremo a outro: de um lado, o “encastelamento” das diferentes ciências (Sociologia, História, Psicologia, Antropologia, Economia...da Educação), até por conta de seus objetos e métodos próprios, e, de outro, o beco sem saída do ecletismo ou da descrição simplificada da prática educativa. A questão fundamental persiste ainda hoje sobre a construção de uma teoria para a educação cujo *objeto*, a relação entre sujeitos, seja apreendido em toda sua complexidade histórica, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica, econômica...

Nesse sentido vem lembrar que o pensamento de Jacques Ardoíno, considerado responsável pelo conceito de multirreferencialidade, pode contribuir para a elaboração de uma abordagem de educação não fechada em si, mas aberta à complexidade da realidade e à interioridade significativa do sujeito observador. E esclarece que essa complexidade se refere tanto ao objeto, no caso da educação, relação intencionalmente construída entre sujeitos, quanto à ruptura epistemológica necessária para considerar a relação entre sujeito observador e objeto observado, não na perspectiva da negação do observador, mas na perspectiva do reconhecimento da *implicação* deste com o objeto desvendado.

Uma outra abordagem da educação, que poderá trazer importantes contribuições para esta discussão é formulada por Calloni (2000), ao procurar estabelecer um diálogo no campo filosófico da educação por meio de estudos realizados acerca da hermenêutica e sua contribuição à reflexão sobre a educação. A partir de uma discussão sobre a codificação de um ideal de ser humano estabelecida pelas tendências pedagógicas e de como esse ideal se manifesta nos objetivos, fins e metas da educação numa sociedade plural, postula um conceito de estatuto próprio da Educação, cujo sentido traduza a dimensão finita e existencial do ser humano que resista aos apelos da metafísica tradicional inscrita nos discursos científicos que, por sua vez, sustentam as práticas pedagógicas e suas orientações teóricas.

Calloni considera que a idéia de educação ou formação dos entes humanos tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou de ser humano traz consigo a tentativa de justificar permanentemente um “fundamento” a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa calcada em metas e fins educacionais. Nessa perspectiva, atingir o ideal humano de pessoa seria “cumprir” os desafios propostos em relação aos fins da educação.

Segundo ele, todas as tendências pedagógicas - ainda que cada uma formule para si um modelo de pessoa a ser perseguido - convergem para um ponto em comum: um ideal de educação em função de metas e fins. Procura verificar em que medida as tendências pedagógicas existentes efetivamente consolidam um ideal filosófico de ser humano ou são impotentes para a realização de tal propósito e, nesse sentido, de seus fins.

Para realizar esse estudo, lança mão de Heidegger e sua analítica existencial descrita em “Ser e Tempo”, para pensar na idéia de um fundamento que possa validar o conjunto das realizações humanas, em oposição à subjetividade metafísica como intuição última do ato do conhecimento e mais especificamente para tratar da questão do sentido que o *ser* do ente educação representa (incluindo o conceito de homem e de mundo). Calloni vem lembrar que Heidegger promove um retorno radical ao fundamento que foi “desviado” no transcorrer do desenvolvimento histórico das ciências que operaram a partir do modelo dualista, com fundamento de uma consciência *a priori* e que, segundo o filósofo, elegeram a aparência do *ente* como sendo o próprio *ser*. O construto *Dasein* (*pre-sença*), ao superar o dualismo sujeito-objeto inaugura a necessidade de um novo paradigma de entendimento, agora a partir da facticidade radical do evento humano.

Calloni observa que a preocupação em formular um conceito universal e necessário de educação pode conduzir a um idealismo ingênuo, contrariando qualquer propósito hermenêutico e que por outro lado uma posição acrítica pode levar a uma conceituação de educação como um conjunto de técnicas ou métodos de repasse de conhecimentos sem clareza de sua dimensão histórica e de sua permeabilidade às manifestações culturais que orientam as práticas pedagógicas específicas. Considera então que a ausência de um estatuto próprio à educação é o que garante, em grande parte, essa viscosidade conceitual quando pretendemos abordá-la categoricamente. E assim reforça sua posição:

Insistimos que, ao tomar de empréstimo conceitos oriundos dos procedimentos científicos (que, insistimos, guardam um secreto diálogo com a metafísica tradicional) a educação percebe-se inflacionada por discursos de entificações que mascaram seu verdadeiro ser. (CALLONI, 2000, s/p.).

Adverte por fim o autor que a educação é a ressonância de um amplo contexto histórico, para o qual convergem muitos dos ideais da humanidade e que muitas dessas idéias vão constituir nossa herança e o horizonte de sentido sob o qual se instauram nossas práticas, mas que

esse “resíduo da metafísica” não deve confundir nossas expectativas circunscritas ao mundo prático com um ideal de razão.

Com esse breve mapeamento de idéias atuais sobre o pensar e o fazer educação e pedagogia, quis evidenciar a pluralidade de compreensões possíveis sobre a educação, a pedagogia e os processos de formação nos cursos de pedagogia, como um respaldo para minha compreensão da itinerância desses cursos no Brasil e de minha própria itinerância no movimento curricular do Curso de Pedagogia da UFBA, espaço fundamental para a configuração dessa minha *existência (pre-sença)* como pedagoga.

3.2 MINHA ENTRADA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA

Entro na pedagogia em meados dos anos 1970, ou melhor, ingresso em um Curso de Pedagogia, pois já fizera o Curso Normal e atuava como professora, exercendo, portanto, ações pedagógicas. Que interpretações me foram possibilitadas então, sobre os processos educativos, sobre pedagogia e currículo?

Era um momento de grande turbulência política e de sufocamento de posições contrárias às orientações oficiais, o que gerava uma certa apatia em grande parte dos professores do curso que se sentiam talvez usurpados em seus direitos e isso acabava refletindo na qualidade da ação pedagógica. A proposta curricular do Curso de Pedagogia, implantada em 1969, a partir da Reforma Universitária orientada pela Lei nº 5.540/68, expressava a crença na cientificidade dos processos educativos e na necessidade de desenvolver instrumentos de controle da racionalidade. Com a instituição das “habilitações”, faziam eco, na formação dos pedagogos, os apelos “tecnicistas” tão caros à orientação tecnoburocrática da legislação educacional de então.

O traço iluminista podia ser percebido, no movimento curricular, tanto nas atuações consideradas mais “tradicionais”, como naquelas mais humanistas, que acabavam enaltecendo o sujeito racional e também, nas abordagens mais comportamentalistas expressas nos conteúdos e nas práticas. Assim, ao tempo em que as pessoas se sentiam esmagadas pelo cerceamento de seus direitos políticos, evidenciava-se a crença no poder do conhecimento e da “conscientização” possibilitada pelos estudos acadêmicos. Os estudantes então eram chamados a uma maior participação na política estudantil e maior inserção nos estudos, para assegurar a qualificação técnica tão exigida pela sociedade.

Com que ufanismo eu podia antever, na condição de estudante, as possibilidades de uma atuação competente, pautada em técnicas as mais racionais e eficientes, capazes de moldar o comportamento dos professores (sim, porque uma supervisora escolar atuaria “sobre” os professores!), mas capazes também de “chegar onde eles estavam”, mediante um toque de humanismo, orientado notadamente pela teoria de Carl Rogers (1978, 1982). Posso observar esse mesmo encantamento pelo conhecimento nos estudantes de hoje, como pretendo mostrar ao longo das interpretações dos grupos focais realizados, principalmente na seção intitulada *Compreensão, autonomia e o sujeito do currículo* e identificar aí aquele traço iluminista tão presente no movimento curricular nessa sua itinerância de décadas.

Foi com muita curiosidade e com esse afã de aprender mais e mais que comecei a estudar currículo, na disciplina Currículos e Programas, obrigatória para a habilitação que escolhera: Supervisão Escolar. Era a primeira vez que me deparava com tal conteúdo e, ao que me lembre, também com a palavra currículo. Sim, aquele objeto era uma incógnita para mim; sequer ouvira falar em *Curriculum Vitae*, termo normalmente evocado nos primeiros contatos com tal objeto, ainda que já trabalhasse como professora do então 1º grau, mas àquela época, a apresentação desse documento não era obrigatória como hoje para o ingresso em um emprego ou mesmo em estágios e/ou atividades científicas; o diploma bastava. Assim, esperava ansiosamente para saber o conteúdo da disciplina e o entusiasmo foi tamanho que tratei de adquirir os três volumes sobre currículo de Lady Lina Traldi (1977a, 1977b e 1977c), que versavam sobre: Currículo: conceituações e implicações; Currículo: metodologia de Avaliação e Currículo: teoria e prática.

Traldi, que estudara currículo nos Estados Unidos, quiçá na esteira dos muitos acordos e convênios estabelecidos entre aquele país e o Brasil a partir dos anos 1950, propunha, com essas publicações, mostrar o porquê do desenvolvimento dos estudos em currículo e sua avaliação. E o faz, ao fornecer muitas informações históricas sobre o campo curricular, relacionando comissões de estudos e decisões sobre currículo naquele país. Essa autora, ao me apresentar o termo currículo, mostrou inclusive a analogia com a expressão *curriculum vitae*, advinda da origem do termo, que em sua acepção latina significa *curso, percurso, carreira, corrida, ato de correr*. Após relacionar muitas definições de currículo, Traldi apresenta sua própria definição:

Currículo – ‘Todas as experiências organizadas e supervisionadas pela Escola, pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade. Cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização), ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e os fins mais elevados da humanidade em geral’. ‘Implica uma filosofia de vida em ação, porquanto, será o centro e a vida de todo o programa escolar’. (TRALDI, 1977a, p. 73)

Além de Traldi, estudamos Dalila Sperb (1975), ou seja, duas das publicações brasileiras emergentes na área de currículo àquela época, fortemente influenciadas pelos estudos americanos, notadamente os de Hilda Taba e Ralph Tyler, que tanta importância tiveram para a formação do “campo curricular” brasileiro, como aponta Moreira (1990). Ao analisar as obras dessas duas autoras Moreira (1990) vem confirmar um ponto de vista que desenvolve em seu livro “Currículos e Programas no Brasil”, de que o campo curricular, a despeito da flagrante influência americana, não representa apenas uma mera cópia da tendência tecnicista que permeou as reformas curriculares nos Estados Unidos.

Essas reformas, como observa Kliebard (1980), contaram (além dos já citados Tyler e Taba, assim como dos liberais progressivistas Dewey e Kilpatrick) com a orientação decisiva dos estudos “tayloristas” de Bobbit, mas Moreira argumenta que, embora os principais temas dos dois “manuais” publicados no Brasil e aqui enfocados apontem para um interesse no controle técnico, já que ambos enfatizam objetivos, planejamento e organização do currículo, as autoras propõem alternativas de organização de conteúdos para além das disciplinas. Assim, Sperb sugere a construção de currículos centrados em problemas sociais rejeitando, portanto, o currículo centrado na disciplina e Traldi propõe o currículo centrado em áreas de conhecimento, valorizando o processo de aquisição de conhecimentos. Dessa forma, fica diluída tanto a influência de Taba e Tyler, quanto a de Bobbit. (MOREIRA, 1990).

Aspectos das concepções de Taba e Tyler apareceram ainda, em meu processo de formação em pedagogia, ao estudar o tão difundido manual organizado por Turra e outros (1986) “Planejamento de Ensino e Avaliação”. Aí se evidencia a mesma ênfase no planejamento, nos objetivos de ensino e na avaliação desses objetivos que vira em Sperb e Traldi. A tecnificação da prática pedagógica estaria assegurada, com a orientação dos procedimentos ali contidos. Aprendemos com esse livro a elaborar planos de várias amplitudes: de aula, de ensino, educacionais. Tínhamos “na ponta da língua” os verbos mais adequados para a formulação de

objetivos educacionais, por conferirem maior objetividade à ação programada; aprendíamos, com o reforço da disciplina Medidas Educacionais, os instrumentos mais adequados para avaliar (?) o alcance dos objetivos traçados. Eram orientações novas, que supostamente nos lançavam à possibilidade de estabelecer uma atuação pedagógica mais moderna e técnica.

Poderia identificar, no cenário de currículo pontualmente descrito acima, elementos da concepção de currículo formulada por Tyler – cujo caráter “tradicional” insiste em não se “desmanchar no ar” nas práticas curriculares atuais, como pontua Cunha (1992) – ou do modelo de currículo preconizado por Bobbit e socializado quicá por todo o ocidente, que visa, segundo Macedo (2000), o gerenciamento de mentes e se sustenta no desenvolvimento de práticas curriculares que privilegiam o planejamento, a seleção, a hierarquização e a organização de conhecimentos específicos “como uma forma de traçado desde o externo, visando criar trajetórias e itinerários”. Porém, devo observar que a despeito de todas as críticas ao traçado “tradicional” e/ou “tecnicista” do Currículo do Curso de Pedagogia de então, com as quais comungo em alguns aspectos, no que tange aos conteúdos referentes ao planejamento, execução e avaliação de processos pedagógicos, os mesmos (devidamente ressignificados!) foram muito significativos em minha atuação profissional futura, tanto na área de recursos humanos, como na coordenação pedagógica e na docência na escola básica e no ensino superior.

Quero com isso antecipar algumas reflexões que apresentarei posteriormente neste texto, em relação à atualização constante que realizamos dos saberes que vamos construindo em nossa itinerância. A possibilidade de *estar-no-mundo-com*, de ser uma *pre-sença* que se projeta em um mundo, permite a compreensão desse mundo e a própria compreensão de si no mesmo, mediante a articulação de referências que vão sendo acrescidas nesse processo de apreensão do mundo. As referências possibilitadas pelo currículo do curso, mesmo que vulneráveis a críticas, são continuamente confrontadas com acontecimentos vivenciados (neste caso, ao longo da existência como pedagoga) e rearticulados em função de uma ampliação da *compreensão* e da atuação no mundo (mundo da educação, da pedagogia, do currículo). Dessa forma, mesmo que a proposta curricular pretendesse “gerenciar mentes” e definir previamente os itinerários dos estudantes, cada *pre-sença* em sua existência singular pôde ir desenvolvendo sua própria itinerância.

Embora não seja pertinente a este estudo me deter aqui em maiores considerações sobre o desenvolvimento do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA ao longo de minha

itinerância como estudante, a não ser no que se refere mais diretamente à disciplina Currículos e Programas, quero ressaltar a atuação do grupo de professores de duas matérias que muito marcaram a construção de minha existência como pedagoga, quais sejam os grupos de Psicologia da Educação e de Supervisão Escolar. Pude identificar na atuação dos professores que trabalhavam com essas matérias, um certo distanciamento tanto daquela abordagem eminentemente “tradicional”, como da mais “tecnicista” ou mesmo da puramente “humanista”, que supostamente era a que orientava suas práticas. Havia uma preocupação e um respeito com a aprendizagem dos estudantes; no lugar de impor um único modelo teórico, estabelecia-se o confronto entre vários posicionamentos, privilegiando uma relação entre teoria e prática que valorizava a produção dos estudantes. As atividades de ensino desses grupos fundamentava-se em pesquisas e trabalhos de extensão, como cabia a uma verdadeira docência universitária.

A vivência com as professoras de Supervisão, se por um lado alimentava aquela crença na cientificidade da educação e no desenvolvimento de um trabalho técnico ampliado com as noções de organização e gerenciamento de processos e instituições (tão bem retrabalhados após inúmeros cursos dos quais participaram essas professoras, alguns fora do Brasil, em universidades americanas), por outro possibilitava a discussão, o questionamento e até a relativização de certos conceitos, em um clima de criação e produção.

Esse breve parêntese, talvez um tributo que espero seja oportuno, traz ainda assim alguns elementos para este pretense processo de interpretação/ compreensão da itinerância do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA. Mas, para um melhor entendimento da configuração do currículo em estudo, talvez seja necessário garimpar algumas informações sobre a itinerância dos cursos de pedagogia brasileiros como um todo.

3.3 ITINERÂNCIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Para abordar a história dos cursos de pedagogia recorro principalmente a Iria Brzezinski (1996), que identifica sua gênese nos cursos pós-normais, realizados nas antigas escolas normais, por algumas poucas experiências. A partir de 1939, tais iniciativas passam a ser regulamentadas como cursos em simetria com as demais licenciaturas, sendo ministrados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas em 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras.

Até 1961, ou seja, por mais de duas décadas, o curso de pedagogia permaneceu com o esquema 3+1 (qual seja, três anos de formação específica e mais um ano de formação pedagógica), que acabou sendo reforçado pela regulamentação contida no Parecer 251/62, decorrente dos postulados da lei nº 4.024/61. O Parecer 251/62, de autoria do Conselheiro do então Conselho Federal de Educação (CFE) Valnir Chagas, regulamentava o currículo mínimo dos cursos de pedagogia. Nesse parecer, Chagas identificava duas correntes acerca dos rumos do curso de pedagogia: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio e a que defendia a existência do curso, supervalorizando, ao contrário, seu conteúdo. Ainda assim, conseguiu definir o currículo mínimo.

Brzezinski observa, porém, que as matérias componentes do currículo mínimo referiam-se basicamente ao bacharelado, sendo necessário baixar o Parecer 292/62, que legislava sobre a formação pedagógica. Dessa forma, mantinha-se a dualidade no curso de pedagogia entre o bacharelado e a licenciatura, o primeiro formando o técnico e a segunda formando o professor para a Escola Normal. A organização curricular sugerida, a despeito de ser assegurado o contrário no relatório do referido parecer, favorecia, segundo Brzezinski, a separação entre conteúdo e método:

Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então, por um 'passe de mágica', com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado. (BRZEZINSKI, 1996, p. 57).

Ainda que o curso de pedagogia começasse a se delinear, permanecia como mais um curso dentre outros, no interior das faculdades de filosofia. Com a Reforma Universitária de 1968, que absorveu a maioria das críticas feitas à Faculdade de Filosofia, sua estrutura foi desdobrada em seções, setores ou departamentos, que passaram a pertencer a institutos correspondentes às áreas básicas de conhecimento. Entre esses departamentos, incluía-se o de educação. Assim, “ [...] a educação foi elevada ao *status* de faculdade, dada a sua multifuncionalidade”, o que leva a autora a identificar que “Manifesta-se, assim, mais uma vez, a indefinição da identidade da pedagogia”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 61).

Ainda é Brzezinski quem me informa quais as funções das Faculdades de Educação definidas pela Reforma Universitária:

- a) formar professores e especialistas em educação;

- b) desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- c) promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;
- d) disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;
- e) promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

A estrutura básica dessas faculdades deveria abranger pelo menos três áreas: a de *graduação*, dimensão mais ampla que ofereceria cursos de formação de professores primários, de professores da Escola Normal, de pedagogos – especialistas – e cursos de formação pedagógica dos licenciados; a de *pós-graduação*, dimensão que deveria ensejar a pesquisa, a fim de formar especialistas em altos estudos pedagógicos e para o magistério do ensino superior e a *capacitação supletiva*, expressão que era usada à época para se referir à formação permanente do professor e em nossos dias foi substituída pela expressão educação continuada. (BRZEZINSKI, 1996, p. 69-70).

O Parecer 252/69 e a Resolução 02/69 estabeleceram a dinâmica de funcionamento dos cursos de pedagogia ao fixarem os mínimos de conteúdo e duração e estabelecerem também as disciplinas obrigatórias da parte comum e da parte diversificada do currículo. Já o Parecer 672/69 e a Resolução 09/69 preceituavam o mínimo de conteúdo e duração para a formação pedagógica das licenciaturas, cuja responsabilidade recairia sobre as Faculdades de Educação. (BRZEZINSKI, 1996).

Para Newton Sucupira (*apud* BRZEZINSKI, 1996, p. 73): “[...] embora o curso de pedagogia seja um componente importante da Faculdade de Educação, são as matérias pedagógicas que determinam o conteúdo específico dessa faculdade”.

Houve uma grande expansão dos cursos de pedagogia a partir dos anos 1970. Das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram de pedagogia na década de 1970. Já em 1980, existia um total de 206 cursos de pedagogia, sendo dois bacharelados e 204 licenciaturas plenas.

A formação do especialista em educação, a partir do estabelecimento das habilitações, passou a ser o papel fundamental do curso de pedagogia. A respeito disso Brzezinski pondera que, sob a influência tecnocrático-militar e ante a ação limitada dos educadores, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação:

O direcionamento dado à política educacional pelos planejadores deixava clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento assentado estritamente no aspecto econômico, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo. (BRZEZINSKI, 1996, p. 65).

Em relação à constituição das habilitações, o Conselheiro do CFE, Valnir Chagas, defendia no Parecer 252/69 não só sua oferta como a diversidade das mesmas. Foram propostas habilitações em: *orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau*. Em relação à habilitação para o magistério, o referido parecer preserva a função de preparar também o professor para atuar nas séries iniciais, mediante o posicionamento do relator de que tanto do ponto de vista legal como técnico, *quem pode mais pode menos*. Brzezinski critica tal posição, concluindo que:

Dessa forma, o licenciado em pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser ‘professor primário’, sob o argumento de que ‘quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário’, desde que receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola de 1º grau (1ª à 4ª séries). Esse novo credenciamento do licenciado em pedagogia seria automático, dispensando uma habilitação específica. Ocorre que a realidade educacional brasileira revela o fato de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau passou a ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal (BRZEZINSKI, 1996, p. 74-75).

Com sua firme posição de defender a docência como base de formação do pedagogo, Brzezinski observa que muitas instituições, atendendo ao apelo tecnocrático da política educacional, deixaram de oferecer a habilitação em magistério, priorizando a formação técnica e lamenta: “Mais uma contradição do curso de pedagogia, que relegava ao segundo plano a formação do professor”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 76).

A política educacional referente à formação dos profissionais de educação contaria novamente com Valnir Chagas no CFE, em meados dos anos 1970, para formular Indicações

(67/1975; 68/1975; 70/1976 e 71/1976) que fariam parte do “pacote pedagógico” que pretendia introduzir mudanças nos cursos de formação de recursos humanos para a educação. As matérias tratavam basicamente da formação pedagógica nas licenciaturas, formação de professores de educação especial e formação de professores das séries iniciais em nível superior.

Assim, para firmar sua posição quanto à amplitude das habilitações, Chagas viria a apontar como função dos cursos de Pedagogia (em uma posição precursora à medida que só vigoraria em 1996, mediante a Lei nº 9394 - LDB), a formação de professores para as séries iniciais. Nessa perspectiva, os cursos de magistério, gradativamente se extinguiriam, uma vez que a tendência seria a formação de todos os professores em nível superior. Enquanto isso (diferentemente da legislação atual), a formação de especialistas se daria em nível de pós-graduação, acarretando mudanças imediatas no funcionamento dos cursos de pedagogia e preconizando, de certa forma, a longo prazo, a extinção desses cursos.

Segundo Brzezinski, tal posição foi o estopim para a manifestação de grande movimento de educadores, que teve início em 1978, se acentuou a partir dos anos 1980 e que permanece até os tempos atuais, em função do estabelecimento de políticas de formação de profissionais de educação. Tal movimento procurou respaldar-se em estudos e análises realizados por pesquisadores das diversas universidades e na mobilização geral dos educadores para discussões constantes sobre a formação de profissionais de educação.

No campo epistemológico, a ação dos educadores dirigia-se à definição da identidade do curso de Pedagogia (busca que persiste nos debates atuais), a partir da crítica ao caráter acentuadamente técnico e fragmentário do currículo por habilitações e da instituição da docência como base para a formação de todos os profissionais de educação.

As universidades passaram a discutir seus cursos de formação de profissionais de educação como um todo e foram criados comitês locais e regionais, que mais tarde se agregariam em um fórum nacional, concretizado em 1983, com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE.

A compreensão da CONARCFE, mantida após sua transformação em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE (em 1990), é a de que a formação do pedagogo deva ser pensada juntamente à formação dos licenciados de modo geral, com base em duas premissas:

- A formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional

- A base da identidade do profissional de educação encontra-se na docência: todos são professores.

Com essa grande mobilização, as faculdades e centros de educação reafirmaram seu compromisso com a formação do educador no professor, em oposição à fragmentação da formação do especialista, com os seguintes argumentos:

- A formação do especialista atendia a um modelo de administração que fragmentava e hierarquizava o trabalho escolar, cabendo aos professores a execução e aos especialistas o planejamento e organização do trabalho;

- As faculdades de educação deveriam se ocupar com a formação de educadores docentes, responsáveis diretos pela formação do aluno.

A Universidade de Goiás foi a pioneira na adoção da formação de professores para as séries iniciais como formação básica em seu curso de pedagogia, extinguindo as antigas habilitações. Foi seguida por muitas outras IES na implantação de habilitações em magistério de séries iniciais, educação de adultos, educação especial, educação infantil, extinguindo ou não as habilitações “técnicas”.

3.4 ITINERÂNCIA DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA

E o que ocorria em nossa Faculdade de Educação, ao longo dessa itinerância dos cursos de pedagogia e dos cursos de formação de professores em geral?

Em 1969, já sob a vigência da reforma universitária de 1968 e do Parecer 252 e Resolução 02 de 1969, foi criado nosso Curso de Pedagogia, desmembrando-se, inclusive fisicamente logo depois, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Oferecia três habilitações: Magistério do Ensino Normal (depois denominado Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau), Supervisão Escolar e Orientação Educacional, cuja estrutura curricular permaneceu até o ano de 1999, a despeito do movimento das IES públicas relatado.

Mas, ainda que uma mesma proposta curricular tenha se mantido ao longo de trinta anos, as discussões sobre a defasagem do Curso de Pedagogia em relação à necessidade premente de melhoria da qualidade do ensino vinham se desenrolando na FAGED. Ao estudo sobre o Curso de Pedagogia realizado pela Professora Ieda Freire de Carvalho, que resultou em

dissertação de mestrado defendida em 1979, veio se juntar outra dissertação, em 1995, defendida pela professora Nívea Rocha, que faz uma avaliação institucional do curso e aponta aspectos a serem observados na tão necessária reformulação curricular. Em pelo menos dois momentos nos anos 1980 e 1990, os professores de então, se mobilizaram no intuito de formular propostas para mudanças no curso.

Pelos registros nos arquivos do Colegiado do Curso de Pedagogia, a FAGED vivenciou, na esteira dos movimentos dos anos 1980 pela formação de profissionais de educação, um profícuo processo de reformulação da proposta curricular. Pretendia-se possibilitar uma formação menos fragmentada, do ponto de vista epistemológico, mais condizente com a realidade dos movimentos sócio-profissionais do momento. Nesse período, como foi mostrado acima, muitas instituições brasileiras reformularam seus cursos. Por que a FAGED não acompanhou o movimento nacional? Quando discutíamos isso durante o processo de reformulação do currículo em 1998, a partir de relatos verbais de colegas que participaram dos processos anteriores, que não identificavam razões objetivas para a não implantação das propostas formuladas, cheguei a fazer a seguinte reflexão:

Talvez possamos pensar, com Foucault, que, muito maior que uma suposta força dos poderes instituídos (que em muitos momentos cerceiam nossa ação), é a força dos micro poderes que a sociedade nos ensinou a cultivar, através de práticas capilares, invisíveis, disciplinares, que vão forjando nossos 'regimes de verdade' e que se manifestam sempre que nossos corpos vislumbram ameaças de saírem de seu 'enquadramento' original (SÁ, 1998, s/p.).

Encontro também algum respaldo para essa reflexão em Popkewitz (1997), quando faz relação entre as reformas educacionais e o poder, considerando as relações existentes entre estrutura, história e epistemologia e buscando o entendimento da forma como o poder se relaciona com o conhecimento, permitindo a expressão de desejos pessoais, vontades, necessidades físicas e interesses cognitivos. Considera esse autor que o estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação histórica que pressupõe relações entre poder e conhecimento, ao tempo em que observa que os relatórios das mudanças efetuadas normalmente não analisam as argumentações e práticas como parte de processos históricos, nem a forma como as percepções, atitudes e crenças são construídas socialmente e citadas em meios culturais específicos.

A constatação de que um processo de reformulação curricular envolve embates internos de correlação de forças, de manutenção de poder (ainda que às vezes um poder circunscrito ao âmbito de uma disciplina) poderia justificar a não concretização das propostas anteriores na FACED, já que não foram identificadas causas objetivas? Ou essas seriam razões objetivas para tal, tanto quanto um possível impedimento legal ou uma decisão institucional? Não vem este trabalho questionar a própria “adequação” dessa objetividade ante a complexidade do mundo do currículo?

3.5 UMA NOVA INSERÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA

Quero me situar também nesse processo de reformulação do Curso de Pedagogia da UFBA. Se nos anos 1970, minha inserção no movimento curricular foi na condição de aluna de graduação, a partir de 1990, retorno como aluna de mestrado em educação e logo depois como professora do curso, o que me levaria, já movida pelo interesse em estudar currículo, a compor e depois coordenar o Colegiado do Curso de Pedagogia.

A atuação inicial como professora de Supervisão Escolar me permitiu observar que nos anos 1980, a euforia conferida ao status de técnico possibilitado pelas habilitações cedia lugar a certo desgaste devido a conflitos vividos por profissionais diplomados com essas habilitações nas relações no sistema escolar – como mostraram, por exemplo, as falas de um famoso seminário de supervisão realizado em Goiás, depois reunidas em conhecida publicação denominada “O Educador: vida e morte”, organizada por Brandão (1983). A formação do especialista defronta-se também com as discussões sobre a democratização da escola, que tinham como pontos alvo de crítica, a fragmentação do processo de trabalho escolar e a proletarização do trabalho do professor, a quem estava destinado o papel de executor das orientações técnicas advindas dos órgãos centrais e veiculadas pelos setores técnico-pedagógicos. Seriam os especialistas os grandes vilões dos fracassos registrados na educação escolar? Seriam apenas técnicos vazios de conteúdo, inibidores da função do professor, ou tinham uma contribuição a dar ao processo educativo?

Essas questões – que persistem em nossos debates até hoje – foram amplamente abordadas nos debates sobre a função dos especialistas desencadeados após a Reforma do Ensino Superior de 1968. Guiomar Namó de Mello (1982a) e Teresa Roserley Neubauer da Silva (1982) alertam para a irreversibilidade da massificação da escola, porquanto tal massificação

representaria um fenômeno desencadeado pelo processo de construção histórica da humanidade através das constantes transformações dos processos de trabalho, tornando premente a necessidade de outras funções, além da de professor, para o desenvolvimento do trabalho escolar. Chamam a atenção, essas autoras, para a necessidade de ressignificação dessas funções. Aos chamados “especialistas” caberia a articulação das ações desenvolvidas na escola, em torno do Plano Pedagógico da Escola.

Também Regina Leite Garcia, em 1987, inquieta-se com essas questões e indaga: “Supervisores e Orientadores Educacionais: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar?”. Defende essa autora, que existe um papel para esses profissionais na escola e que seria sintomática uma “onda” de críticas, inclusive oficiais, num momento em que os mesmos buscavam uma atuação mais crítica e mais articulada com a atuação do professor.

Às reflexões sobre as responsabilidades do pedagogo frente a ações pedagógicas, na condição de especialista e/ou de professor, somaram-se as preocupações mais ampliadas sobre a atuação das faculdades de educação. Cumprindo aquela responsabilidade evidenciada por Newton Sucupira (*apud* BRZEZINSKI, 1996) de ministrar as matérias pedagógicas para as diversas licenciaturas, o que segundo ele representaria seu conteúdo específico, as faculdades de educação, nesse cenário, atraem para si grande parcela da responsabilidade das Instituições de Ensino Superior quanto à formação de formadores para a educação básica, uma vez que, além da formar professores e especialistas em campos específicos da educação, participa do processo de formação de professores das diversas áreas de conhecimento, para atuarem nas instituições de ensino básico.

3.6 ITINERÂNCIA DOS ESTUDOS EM CURRÍCULO

E quanto aos estudos sobre currículo? Como poderia situar o “pensamento curricular brasileiro” nesse momento ou, perguntando de outra forma, que acontecimentos permeavam a itinerância do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA, no horizonte das discussões gerais, nacionais e internacionais sobre currículo?

Segundo Moreira (1990), o pensamento curricular brasileiro, cujas origens podem ser localizadas nos anos 1920, 1930, ocasião em que diversas reformas foram organizadas nos estados pelos “pioneiros da educação nova” e cujo desenvolvimento até os anos 1960 combinou as idéias escolanovistas e progressivistas a elementos da tradição clássica e do tecnicismo, foi se

concretizando nas políticas públicas e aumentando o controle sobre o processo de elaborar e implementar currículos, de acordo com o contexto sócio-econômico e político do país. Assim, à inclusão da disciplina “Currículos e Programas” nos currículos dos cursos de pedagogia, somou-se a implantação, nos anos 1970, de mestrados em currículo (quatro, inicialmente) e a inclusão da disciplina Currículo em alguns outros cursos de mestrado. À essa época, segundo Moreira, podia-se verificar uma certa ambigüidade no discurso curricular:

A oscilação entre o apoio a um processo autônomo de industrialização e desenvolvimento e o apoio ao estabelecimento de elos fortes com o mercado internacional refletiu-se, no campo do currículo, na oscilação entre um enfoque curricular mais autônomo e a busca de modelos estrangeiros. [...] a preocupação simultânea, no pensamento curricular, com eficiência e planejamento, com necessidades e experiências individuais e com problemas e questões sociais pode ser relacionada à emergência da ideologia da eficiência e modernização em um contexto permeado por propósitos nacionalistas e até mesmo radicais. (MOREIRA, 1990, p. 128)

Moreira identifica, entre as diversas tendências e orientações para o campo do currículo, a proposta emancipatória de Paulo Freire, pautada na ideologia do nacionalismo, que fazia frente à forte influência tecnicista americana, mas constata a predominância dessa última após o golpe de estado brasileiro de 1964. Observa, contudo, o autor, como foi visto anteriormente em relação às obras de Dalila Sperb e Lina Traldi, que os estudos brasileiros não representavam meras transposições do modelo americano, por apresentarem, diria aqui, certas singularidades que foram configurando o que o autor denomina de pensamento curricular brasileiro. Constata ainda Moreira o reaparecimento de análises críticas de questões curriculares e pedagógicas, após a política de descompressão adotada no governo do presidente Geisel, configurando depois uma tendência crítica que permearia toda a década posterior.

Se nos anos 1970 os estudos de currículo no Brasil tiveram uma forte influência americana, nos anos 1980 viriam a incorporar novos elementos críticos incluídos no discurso pedagógico, notadamente após os grandes questionamentos acerca do caráter reprodutivista da educação, iniciados com Althusser (1983), passando por Bourdieu e Passeron (1982) e Boudelot e Establet (1976), na França. Aqui no Brasil, tais estudos foram bem acolhidos e acrescidos de outros questionamentos, como a crítica à orientação liberal, com traços do escolanovismo, que estaria esvaziando a educação escolar do conteúdo sistematizado necessário à emancipação

política, o que viria a propor uma pedagogia crítico-social dos conteúdos. (Saviani, 1988, 1992; Libâneo, 1986).

Os educadores brasileiros se mobilizaram em grandes reuniões de estudos e debates em torno de uma atuação pautada não apenas no aspecto técnico, mas também no político, observando o caráter ideológico da educação e a necessidade de fortalecer a escola pública. Os estudos nessa linha proliferavam e alguns autores chegaram a integrar projetos administrativos em seus estados, como Guiomar Namó de Mello (1982b), em São Paulo e Neidson Rodrigues (1987) em Minas Gerais.

A mobilização em torno do Curso de Pedagogia anteriormente relatada veio na esteira desse movimento de idéias e de ações efetivas na prática pedagógica, notadamente das discussões sobre a função social da escola; a necessidade da ampliação do atendimento para as classes populares; a caracterização da escola pública como uma escola voltada para as classes populares e a necessidade de se repensar a formação dos profissionais de educação. Tais discussões passaram a fazer parte do discurso sobre currículo, trazendo nova configuração, de cunho mais crítico, ao campo curricular, que teve uma grande ampliação tanto em termos de criação de novos cursos de pós-graduação, quanto no desenvolvimento de pesquisas, como mostra Moreira (1990).

Muitas dessas pesquisas se desenvolveram na PUC de São Paulo, que comportava em seus cursos de mestrado e depois de doutorado, a área de concentração em Currículo, a exemplo dos trabalhos de Ana Maria Saul (1988), que se propõe realizar uma “avaliação emancipatória” do próprio programa de pós-graduação em que atuava e de Joel Martins (1992), que traz a fenomenologia para possibilitar a compreensão do currículo.

A proliferação dos estudos sobre currículo em todo o país também se fez presente na Faculdade de Educação da UFBA. Conquanto o início desses estudos mais sistemáticos sobre currículo seja delimitado por Fróes Burnham (1991) nos anos 1970 - quando um grupo de professores veio a atender a solicitação institucional de realizar análise da estrutura curricular de cursos da UFBA e, nesse mesmo processo, iniciar a (des)construção da concepção de currículo adotada - neste relato será considerada a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, quando começa a se concretizar a linha de pesquisa em currículo e a se efetivar a integração entre

pesquisa e ensino de currículo, mediante a criação do NEPEC⁹, período em que venho também a ser partícipe dessa história.

Com a criação do NEPEC, os estudos de currículo na FACED, antes circunscritos a um pequeno grupo de professores (que, estranhamente, não eram os mesmos que trabalhavam com a disciplina Currículos e Programas nos cursos de graduação), ganha maior visibilidade não só no âmbito da UFBA, como no cenário brasileiro dos estudos de currículo, com a participação efetiva nas reuniões da ANPED e outros fóruns de discussão, com o desenvolvimento de pesquisas financiadas por órgãos de fomento à pesquisa, como CNPq e INEP e com a proliferação de dissertações de mestrado sobre essa temática.

3.7 OS ESTUDOS DE CURRÍCULO E O NEPEC

Gostaria de situar, em relação a esse cenário, meu interesse em estudar currículo, o qual está intrinsecamente ligado à criação e desenvolvimento do NEPEC e, mediante o relato de minha participação nesse núcleo de estudos, trazer alguns elementos da própria itinerância dos estudos em currículo no Brasil e no mundo, a partir da década de 1980.

Não me proponho, é bom que o diga, levantar o estado da arte dos estudos em currículo na forma de uma revisão de literatura convencional, mesmo porque a produção nessa área é muito vasta e não caberia aqui, mas ressaltar algumas referências que permearam os estudos desenvolvidos nos grupos de discussões, nas aulas, nas pesquisas realizadas no âmbito desse núcleo (hoje linha) de pesquisa detendo-me, de forma bem sucinta, nas referências que de alguma forma foram mais significativas para meus próprios estudos em currículo em cada momento abordado.

O conceito de currículo que privilegia o planejamento, a seleção, a hierarquização e a organização de conhecimentos específicos ou a definição de programas, normalmente expresso nas “grades curriculares”, foi gradativamente se ampliando com os referenciais construídos no NEPEC, desde sua criação no ano de 1990. No bojo das discussões nacionais e internacionais sobre a função social da escola, discutia-se, com o respaldo dos referenciais dos estudos sociológicos autodenominados “Nova Sociologia da Educação”, a função social do currículo. Os estudos sociológicos que vieram a configurar a Nova Sociologia da Educação referenciam-se

⁹ Criado como Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, atualmente Linha de Pesquisa: Currículo e Tecnologia da Informação e da Comunicação.

basicamente no neomarxismo, na fenomenologia e no interacionismo simbólico e conferem grande importância à análise dos processos de interação em sala de aula, como mostram os textos veiculados pela obra pioneira intitulada “Conhecimento e Controle”, editada por Michael Young na Inglaterra nos anos 1970. (MOREIRA, 1990; 1997).

Segundo Moreira, a Nova Sociologia da Educação considera que a análise dos processos de acesso e distribuição da educação não pode prescindir da análise da forma e conteúdo do currículo, para que se constitua em acervo necessário ao professor para o conhecimento dos pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática. Partindo do pressuposto de que o conhecimento é socialmente produzido e por consequência, estratificado nas instâncias de produção, distribuição e seleção, o processo de seleção de conhecimentos curriculares é considerado como definidor do fracasso ou do sucesso na escola. Daí porque a grande preocupação de Young, em seus estudos iniciais, reside na forma como o conhecimento chega à escola e ao aluno, criticando a distância que se verifica entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento trabalhado pelo professor em sala de aula, bem como as fronteiras arbitrárias entre as disciplinas do currículo. (MOREIRA, 1990).

A problematização do currículo escolar adotada como foco central das análises da Nova Sociologia da Educação fornece elementos essenciais para o trabalho do professor em sala de aula e para os estudiosos do currículo de maneira geral. Ao colocar em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento passa a ser considerado como digno de ser transmitido pela escola, evidencia a função social do currículo, que deixa de ser um dado natural, inquestionável, para mostrar-se como instância vinculada à estratificação do conhecimento produzido na sociedade.

Moreira (1990) considera que os estudos em foco se desdobraram em muitos outros, influenciando de maneira mais efetiva, três linhas de pesquisa: a) estudos históricos das disciplinas escolares; b) estudos etnográficos da construção do conhecimento na sala de aula; c) estudos das restrições que bloqueiam o processo de inovação curricular. Muitos estudiosos que se identificavam de alguma forma com a Nova Sociologia da Educação passaram a ser estudados no NEPEC, a exemplo de: Giroux (1986) e Apple (1979, 1989) e depois Maclaren (1997) e Goodson (1995) na esfera internacional; Pedra (1993, 1997), Moreira (1990, 1997), Silva (1992, 1996, 1997, 2003), Moreira e Silva (1995, 1999) no Brasil e Fróes Burnham (1989 a, 1989b, 1990,

1991, 1992, 1993, 1998, 2000) e depois Macedo (1996, 1998, 2000a, 2000b, 2002, 2003) na Bahia.

Com Giroux (1986) e sua proposta de construir as bases para uma pedagogia radical, aprendemos a rejeitar os princípios positivistas e acríticos que respaldam a produção científica hegemônica e vislumbramos possibilidades de superar o imobilismo suscitado pelos estudos que denunciavam o caráter reprodutivista da educação. Estudamos os mecanismos de controle social embutidos nos processos curriculares, o "currículo oculto", procurando enfocá-los em termos das trocas simbólicas que se estabelecem em sala de aula e não como instrumento de poder unilateral. Ao privilegiar o aspecto cultural das relações escolares, Giroux alertava os educadores para a importância de se compreender que as interações sociais são mediadas por diferenças de classe e diferenças culturais, o que leva a resistências. As resistências do aluno, em relação às escolhas curriculares alheias a seus interesses são consideradas como fatores fundamentais para as mudanças necessárias à educação escolar. O professor comprometido com a transformação de sua prática, portanto, terá que compreender essa dinâmica dos processos interativos que permeiam o currículo escolar e fazer suas próprias escolhas.

Apple, por sua vez, em sua primeira obra traduzida no Brasil, intitulada "Ideologia e Currículo" e publicada em 1979, evidenciava o caráter político da educação escolar, rejeitando a tese da neutralidade do conhecimento e estabelecendo, em princípio, as relações entre educação e estrutura econômica e entre conhecimento e poder. A escola era apresentada como instância de preservação e distribuição da hegemonia, produzindo formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, através da seleção e estratificação do conhecimento veiculado pelo currículo. A linguagem técnica utilizada pelos organizadores do currículo representaria um eficaz mecanismo de controle.

Esse estudo de Apple foi posteriormente ampliado, na intenção de mostrar como os diferentes grupos sociais resistem às formas de dominação e poder, tanto coletiva quanto individualmente. "Educação e Poder" é o título da obra do autor, editada no Brasil em 1989, na qual é explorada a relação dialética entre o processo produtivo e a esfera cultural. A partir da descrição de seu próprio processo de descoberta da possibilidade de ação e reação dentro da escola, critica os "reprodutivistas" que vêem a escola como "caixa preta" onde são introduzidos conhecimentos que levam os alunos, indistintamente, a aceitarem a ideologia dominante e conclui que a escola é ao mesmo tempo uma instituição econômica e cultural. Daí a necessidade de

estudar não só a reprodução da divisão social do trabalho que a escola realiza, mas também e principalmente, a cultura vivida em seu interior e construída por aqueles que nela interagem.

Para Apple (1989), a cultura comporta duas dimensões: a cultura vivida e a cultura mercantilizada, cabendo à escola não só a distribuição, mas também a produção de cultura, bem como de conhecimentos técnicos. No bojo das discussões sobre as novas formas de controle técnico impostas pelo capital com o advento da chamada "terceira revolução industrial", o autor então insistia em privilegiar as esferas cultural e política em suas análises, mostrando que não há uma determinação linear da esfera econômica sobre as mesmas. Dessa forma, o conhecimento técnico que é utilizado como forma de controle no local de trabalho é passível de transformação em face de conflitos culturais, de classe e de gênero, sendo que esses mesmos processos de resistência, mediação e transformação se dão também na escola.

A relação entre o processo de construção do conhecimento via currículo e a conexão desse processo com as esferas da produção material e da produção cultural são temáticas que passaram a permear decisivamente os estudos sobre currículo no Brasil e particularmente no âmbito do NEPEC. Assim, com o respaldo desses estudos críticos sobre currículo, o NEPEC participava do já referido debate sobre a escola pública brasileira; sobre a desqualificação por que passava o currículo, o esvaziamento do papel de socialização do saber sistematizado e o “faz de conta” em que se tornara a “preparação para o trabalho” na escola, principalmente no então 2^o Grau, nível no qual recaía meu interesse particular à época, justamente por envolver mais de perto a relação entre educação e trabalho. Com relação a essa última questão e tendo como enfoque basicamente a crítica à Teoria do Capital Humano como referencial teórico/ideológico no qual se assentava a legislação educacional brasileira vigente, principalmente no que se referia à profissionalização do ensino do então 2^o Grau, outros estudos foram buscados pelo NEPEC, como os de Rossi, Salm, Frigotto, Lucila Machado, Cunha, Mirian Warde e Kuenzer, que levantavam as linhas básicas para a construção de um projeto de escola de 2^o Grau, que tivesse o trabalho como princípio educativo. Visando a consolidação dos estudos nessa área e a explicitação das bases teóricas que embasavam a maioria dos estudos, foram feitas leituras de Marx e Engels, complementadas por outras como as dos autores russos que tomavam o trabalho como “instrumento epistemológico” ou como base para a educação, a exemplo de Krupskaja, Makarenko, Pistrak e ainda intérpretes e/ou críticos do marxismo tais como: Althusser, Arendt, Braverman, Hobsbawn, Offe (FRÓES BURNHAM, 1991).

Delineava-se então a relação entre currículo, trabalho e construção do conhecimento como a linha básica a ser trabalhada e assumida pelo NEPEC, tendo o trabalho como “princípio fundamental para a organização do currículo” e “a construção do conhecimento - através desse currículo - como uma finalidade da educação escolar, diante de sua responsabilidade na formação do cidadão/trabalhador brasileiro” (FRÓES BURNHAM *apud* SÁ, 1994a).

A construção do conhecimento, processo sócio-histórico que se realiza nas diversas esferas da atividade humana, era então estudada no NEPEC tendo a escola como o espaço por excelência para sua efetivação. Com os referenciais de Piaget (1971, 1973), Vygotsky (1988, 1991), Not (1981) e Fróes Burnham (1989a) pude constatar que a construção individual do conhecimento via currículo é facultada ao aluno quando o mesmo, em contato com o objeto do conhecimento, estabelece com este uma relação interativa e sócio-historicamente mediada, confrontando-o com seus esquemas de referência e (re)construindo novos esquemas que serão continuamente (des)construídos (SÁ, 1994b).

Nessa perspectiva, o conhecimento é considerado como processo sócio-histórico que, ao ser trabalhado no currículo, engendra um processo de (des)construção/(re)construção que é, em si, um processo de trabalho. A concepção de currículo que contempla essa relação entre currículo, trabalho e conhecimento foi assim formulada:

O currículo é um substrato que torna o indivíduo capaz de construir seus esquemas de referência para a leitura de mundo e sua práxis como elemento produtivo da sociedade, na medida em que gradualmente exerce a prática da cidadania enquanto se insere na história da humanidade e no mundo do trabalho. (FRÓES BURNHAM, 1989b).

Havia, porém, uma preocupação em ampliar esses referenciais, no âmbito das disciplinas do mestrado e das pesquisas realizadas, com obras de autores contemporâneos representativos da literatura internacional que em suas publicações abordavam não propriamente questões de currículo, mas questões relativas à construção sócio-histórica do conhecimento; à apreensão e reconstrução do conhecimento no âmbito individual; ao poder de controle exercido pelas instituições sociais sobre indivíduos e grupos, assim como seus reflexos na “docilização” de grande parte da população, como Snyders, Not, Fernandez Enguita, Foucault, Castoriadis, Adorno, Horheimer, dentre outros, como lembra Fróes Burnham (1991).

Também o processo de trabalho docente e os estudos sobre a profissionalização dos professores e a necessidade da formação de professores críticos e reflexivos para atuarem no

currículo foram temas estudados no NEPEC, mediante leituras como as de Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán e Perez Gómez (1998) e Schön (1995, 2000) e no Brasil, os de Hypolito (1991, 1997), Freitas (1996), Alves (1996) e Bicudo (1996), entre outros.

É importante destacar aqui que as atividades de pesquisa, bem como a orientação teórico/metodológica se integravam às de ensino, por todos os professores do NEPEC nelas engajados, quer se desenvolvessem na graduação, quer na pós-graduação. E ainda que, enquanto se desenvolviam as atividades de pesquisa e ensino, os referenciais que iam sendo construídos passavam a subsidiar também o desenvolvimento dos processos de investigação. Faço esse destaque porque assim foram construídos vários projetos de dissertação nessa época, dentre eles o meu próprio, que indagava no título: *Significado do Currículo na Formação do Aluno/Trabalhador: conhecimento que se constrói no trabalho?*

Nos estudos realizados, os processos acima referidos foram analisados considerando as suas interconexões e o significado que adquirem no processo de formação do cidadão/trabalhador, sendo que essas análises eram pautadas no confronto entre o “discurso da teoria construída” e o “discurso da experiência vivida” expresso nas representações dos partícipes das relações cotidianas da escola. A objetivação das análises tornou-se possível, de acordo com a perspectiva assumida, mediante a articulação de abordagem de caráter fenomenológico a uma explicitação histórico-dialética.

A fenomenologia foi trazida mais explicitamente para a ‘leitura” do currículo, entre outros, por Joel Martins (1992), numa abordagem passível de fornecer elementos para repensar possibilidades de participação mais efetiva na formação de profissionais de educação numa perspectiva da construção de suas próprias existências de educadores. Na perspectiva fenomenológica trazida por Martins, fazer currículo não é construir um instrumento a ser planejado por um grupo de especialistas em educação, elaborado com a finalidade de envolver a instituição como um todo para exercer a obra de educar. Mais que isso, envolve o reconhecimento de uma primazia própria ao humano, a de desenvolver talentos e capacidades que se fundamentam na liberdade de agir. O currículo, nessa abordagem, é visto como um meio e não um fim em si mesmo e a escola como um lugar especial, espaço que tem existência e na qual coexistem seres que têm um pensar e uma história própria; que podem se compreender existindo naquilo que fazem, enquanto partes da obra educacional.

O referencial metodológico buscava um aprofundamento de estudos sobre pesquisa qualitativa, transitando pelas vertentes da pesquisa participante, da etnografia e da sociologia do cotidiano. Entre os autores que contribuíram para a construção desse referencial, podem ser considerados Goffman, Cicourel, Heller, Lefebvre, Maffesoli, Moscovici, como relata Fróes Burnham (1991). Realizaram-se também muitos estudos sobre o cotidiano da escola, inspirados notadamente em Ezpeleta e Rockwell (1989), Ludke e André (1986), Penin (1989) e Teixeira (1990).

A consolidação dos estudos sobre currículo realizados pelo NEPEC, a articulação dos mesmos com outros estudos realizados no Brasil e sua iminente ampliação com o aporte de novos referenciais pôde se verificar com a realização do Seminário: “Educação Básica: o currículo e a construção do sucesso escolar”, realizado na FAGED/UFBA no período de 30 de maio a 02 de junho de 1994, promovido conjuntamente pelo INEP e pelo NEPEC e respaldado nas discussões veiculadas na Revista Em Aberto número 58, de abr/jun de 1993, sob o título: “Currículo: Referenciais e Tendências”. Detenho-me um pouco nesse evento, por representar um dos momentos mais férteis dos estudos de currículo no NEPEC e dos meus próprios.

Poderia considerar que os estudos veiculados pelo seminário e pela revista contemplavam, de maneira geral: a) um posicionamento crítico à posição cientificista que ainda permeia a produção de conhecimento e a prática curricular; b) a constatação da fragilidade da fronteira dos campos de conhecimento e da necessidade da quebra de rigidez e formalismo na construção do conhecimento escolar, principalmente no que se refere à seleção dos conteúdos curriculares; c) a rejeição à dualidade homem/mundo; sujeito individual/sujeito coletivo, evidenciada nos estudos que tomam como enfoque de análise: a subjetividade, considerando que os sujeitos conferem significados à sua realidade, criam, produzem, resistem; o cotidiano em seus processos microssociais, como dimensão articulada aos processos sociais mais amplos; o tratamento do conhecimento como processo complexo, no qual interferem fatores culturais, sócio-políticos e psicológicos e principalmente, como processo criativo que venha a facultar a ‘alegria da escola’. (SÁ, 1994a).

Os estudos posteriores, como se pôde verificar nas reuniões anuais da ANPED, bem como nas pesquisas e publicações, passaram a discutir o caráter plural da educação e do currículo, englobando aspectos como a diversidade dos significados que podem ser conferidos ao currículo, por aspectos culturais, étnicos, ideológicos; a diversidade dos espaços de

aprendizagem; a quebra de fronteiras dos diversos campos disciplinares, trazendo possibilidades de “encontros” da teoria do currículo com outras áreas de conhecimento (além da sociologia, da psicologia, da filosofia, da economia, entre outros), a exemplo da antropologia e da hermenêutica de bases fenomenológicas, que vieram a possibilitar novos caminhos teórico-metodológicos; a complexidade da realidade e os múltiplos referenciais requeridos para “leitura” dessa realidade pelo currículo, aí incluída a perspectiva de uma abordagem pós-moderna.

Mais uma vez quero pontuar algumas referências que, longe de representar a amplitude da produção sobre currículo, foram particularmente incorporadas em meus estudos e mais uma vez ressaltar que não farei propriamente uma revisão de literatura, mas uma revisão de meus estudos, apenas mencionando o conteúdo de algumas obras mais significativas para os mesmos.

Para Moreira e Silva (1995, 1999) o currículo deixou de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos e já se construiu, nessa itinerância de estudos, uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Grandes divulgadores do referencial conhecido como multiculturalismo, que se inspira notadamente nos estudos de Peter McLaren (1997), esses autores consideram o currículo um artefato social e cultural, envolto em relações de poder, pelas quais transmite visões sociais particulares e interessadas ao mesmo tempo em que produz identidades individuais e sociais. Mais do que uma instância de reprodução, o currículo seria um campo cultural de construção e produção de significações, como indica Silva (1997).

Pedra (1993, 1997) também concebe o currículo como artefato cultural e procura levantar os níveis de seleção do conteúdo. Para ele, o currículo é um recorte intencional, que antes de ser entendido como uma questão técnica, deve ser percebido como uma modalidade de reinterpretação histórica de práticas e saberes que circulam no espaço social. Por trazer a marca cultural, o currículo abriga as concepções de vida social e as relações sociais que animam a cultura, no entanto, nele estão contidos mais que conteúdos que constituem as disciplinas.

Disciplinas. Seriam mesmo a única delimitação possível do conhecimento? Estaria o currículo construído com base em disciplinas atendendo à complexidade da realidade? Que outras possibilidades de produção, sistematização e (des)organização do conhecimento no currículo seriam possíveis? Esses e outros questionamentos fizeram-se presentes com muito vigor nos anos 1990, na esteira de estudos de filósofos e cientistas das mais diversas áreas, que buscavam novas

bases epistemológicas para compreensão da realidade, ampliando as dimensões do conhecimento para esferas que anteriormente não cabiam nos limites da ciência, a exemplo de Bachelard (1996) que, embora não tivesse discutido propriamente a questão das disciplinas, desde 1938 observou de forma crítica como os efeitos do rigor e da normatização, considerados requisitos para a produção do conhecimento científico, dificultam a formação de um pensamento científico e estão distantes da vida cotidiana; Castoriadis (1982, 1987) ao estudar o imaginário social e levantar uma consistente crítica ao conhecimento científico; Deleuze e Guattari (1995), ao adentrarem no paradigma ecológico; Bohn e Peat (1989), que questionam o caráter de previsibilidade do conhecimento, a partir de uma ordem dada; Capra (1982), Prigogine e Stengers (1991) ao romperem com a visão fragmentária de produção de conhecimentos, buscando referenciais mais amplos, para construção de uma visão sistêmica de realidade; Boaventura Santos (1997), que analisa a sociedade contemporânea e discute o lugar do conhecimento desenvolvido no senso comum e muitos outros.

A busca de uma compreensão da complexidade dos processos de formação dos profissionais de educação, enfocando o Currículo, levou também ao levantamento de alguns estudos sobre a fragmentação do conhecimento escolar. No Brasil, há algumas décadas muitos estudiosos vêm se debruçando sobre essa questão, desenvolvendo e/ou ampliando concepções e abordagens teórico-metodológicas com vistas à superação dessa fragmentação, a exemplo dos conceitos de interdisciplinaridade, trabalhado dentre outros por Fazenda (1989, 1991, 1992, 1995) e Japiassu (1976), transdisciplinaridade por Severino (1990) e de transversalidade por Gallo (1995, 1996a, 1996b).

Os argumentos de Fazenda (1995) a favor de uma abordagem interdisciplinar, fundam-se na crítica à chamada crise das ciências (crise de teorias, de modelos, de paradigmas), trazendo para os educadores o problema de que é necessário estudar-se a problemática dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente. Essa autora acredita que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento dessa crise do conhecimento e das ciências, embora seja necessário se compreender a dinâmica vivida por essa crise, se perceber a importância e os impasses a serem superados num projeto que a contemple. Na busca de uma metodologia interdisciplinar a autora se refere a Hilton Japiassu que coloca como condição para efetivação de uma metodologia interdisciplinar, o surgimento de uma nova espécie de *cientista*, o

interdisciplinar, cuja capacitação exigida é aquela que o torne participante de uma nova consciência e de uma nova pedagogia, a baseada na comunicação.

Referindo-se ao objeto pedagógico, Severino (1990) observa que o mesmo é bastante complexo do ponto de vista epistemológico, exigindo a concorrência de campos diversos do conhecimento para sua elucidação, num primeiro momento, mediante abordagem multidisciplinar, depois interdisciplinar, quando as categorias de todos os conjuntos entram numa relação recíproca para a constituição do objeto epistêmico educação e, indo mais além, um processo transdisciplinar, “na medida em que o conjunto categorial de cada disciplina lançava esse objeto para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos”. (SEVERINO, 1990, p. 23).

Gallo (1995) considera que as propostas interdisciplinares esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação de professores, os quais precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com outras áreas do saber. Para formular sua crítica à disciplinarização imposta pelo processo de produção fragmentada do conhecimento, o autor parte da metáfora da estrutura arbórea do conhecimento, cujas raízes, fixas e tendentes à verticalidade, levariam a “seiva” por um tronco firme e permitiriam a ramificação dos “galhos” pelos diversos aspectos da realidade. Tal concepção, segundo o autor, pressupõe uma hierarquização do saber, sendo os supostos “conhecimentos secundários”, dependentes do “tronco comum” para se ramificar. Contrapondo-se a tal concepção, recorre a Deleuze e Guattari (1995) e suas proposições de um paradigma rizomático. Segundo Gallo (1995) a metáfora do rizoma subverte a ordem da disciplinarização ao introduzir a imagem e a funcionalidade de uma miríade de pequenas raízes, sem obedecer a uma hierarquia, formando, como o cérebro, redes de estados caóticos, de conexões fortuitas. O conhecimento se construiria, não a partir de uma direção unívoca e obrigatória, mas nessas próprias conexões.

Também inscritos nessa tradição crítica do currículo podem ser trazidos para as discussões brasileiras sobre currículo, dentre muitos outros, os estudos “construcionistas” de Goodson (1995), que virão referenciar algumas formulações do presente trabalho; a obra de Popkewitz (1997) sobre reforma educacional, enfocando as relações entre poder e conhecimento em educação; a proposta de um currículo pós-moderno de Doll Júnior (1997) e do currículo do futuro de Michael Young (2000) e algumas contribuições de autores espanhóis, que analisaram e ou ajudaram a formular a grande reforma do ensino naquele país, que certamente teve uma

grande influência na reforma do ensino brasileiro orientada pela LDB de 1996, a exemplo de Gimeno Sacristán (2000), Contreras (2000) e Coll (1996).

Gimeno Sacristán (2000) vem participando dos debates que também proliferam na Europa sobre formação docente, sobre os processos de escolarização na perspectiva da compreensão desses processos e sobre o currículo, que considera um centro de condensação e inter-relação de muitos outros conceitos e teorias pedagógicas. Observando como o currículo se transforma em prática pedagógica contextualizada, estabelece níveis nos quais se distribuem as decisões sobre currículo e privilegia, em seus estudos, a função cultural da escola e do ensino, afirmando que o currículo é, antes de tudo, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

Ainda que se posicione de forma bastante cética e, diria mesmo ácida em relação às possibilidades de autonomia nas escolas, frente às orientações políticas que impõem novos padrões de regulação, também Contreras (2000) traz elementos que mostram movimentos conflitantes no currículo. Assim, ao procurar entender de que maneira se transformou, na atualidade, o significado das relações entre currículo e democracia na política educacional na maioria dos países ocidentais (envolvendo a política sobre o currículo, a política sobre as escolas e a política sobre o magistério), quer identificar “ [...] que transformações são necessárias nas formas em que pensamos sobre o currículo, se quisermos recuperar um significado mais autêntico”. (CONTRERAS, 2000, p. 75).

Já Coll (1996), como um dos divulgadores da reforma espanhola, apresenta uma proposta curricular numa visão construtivista e psicopedagógica. Para ele o currículo deve transmitir e exemplificar a idéia de que a ajuda pedagógica é uma ajuda em dois sentidos: ajuda, porque o verdadeiro artífice do processo de aprendizagem é o aluno, de quem depende, em última instância, a construção do conhecimento; como também, uma ajuda porque tem como finalidade sintonizar com o processo de construção do conhecimento do aluno e incidir sobre ele, orientando-o na direção que as intenções educacionais assinalam e utilizando para isto todos os meios disponíveis.

Assim como Gimeno Sacristán, Goodson (1995) faz uma distinção entre instâncias nas quais se concretiza o currículo. Ao estudar a relação entre currículo e história numa visão “construcionista social”, Goodson distingue, a partir de Jackson, dois momentos no currículo, o da definição “pré-ativa”, expressa na “confeção do currículo” e o da realização “interativa”, que

pode ocasionalmente subverter ou transcender a instância pré-ativa e estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula.

Essas formulações, que serão retomadas posteriormente neste estudo, são importantes para a configuração da compreensão de currículo como processo, como possibilidade de interações, de confrontos, de negociações, de produção, enfim.

Atento às discussões nas diversas áreas de conhecimento sobre os limites do conhecimento científico como referência hegemônica para a compreensão da realidade, Dool Jr. (1997) vem defender uma perspectiva pós-moderna de currículo. A partir de uma consistente análise do paradigma instituído na modernidade e o necessário confronto com concepções contemporâneas pautadas em conceitos como a auto-organização, a flexibilização, a incerteza, a abertura dos processos, Doll Jr. apresenta uma matriz de currículo possível para os tempos pós-modernos, que no campo do currículo, já vinham incorporando “[...] questões de classe, raça, gênero, processo, ideologia, individualismo, *self*, Hermenêutica, Ecologia, Teologia, cognição e todos os ‘ismos’ presentes na nossa era ‘pós’”, como bem humoradamente escreve o autor.

Para rebater possíveis estranhamentos (como o meu, por exemplo) à proposição de uma matriz por quem defende a educação e o currículo como processos abertos, incertos, Doll Jr. considera que uma matriz não tem início nem fim, mas fronteiras e pontos de interseção ou focos:

Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-seqüencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será seu significado. (DOLL JR., 1997, p. 178).

Para compor sua matriz, o autor retoma os princípios lógicos propostos por Ralph Tyler, para dar-lhes novo significado, assumindo a *riqueza*, a *recursão*, as *relações* e o *rigor* como pontos básicos para um currículo aberto.

Embora aqui seja apresentado de forma muito sucinta, esse estudo de Doll Jr. remete a outros estudos contemporâneos sobre currículo (que de alguma forma referem-se àqueles “ismos”), como muitos dos que foram aqui relacionados. Mas, é bom lembrar que essa afinidade de temas, por estarem em consonância com uma certa “história efetual”, como diria Gadamer (1999), não significa uma unidade de discursos. Ao contrário, um dos aspectos mais iminentes na contemporaneidade é justamente a pluralidade dos discursos. Em se tratando de currículo, então, que em si só já é um termo polissêmico, há uma grande pluralidade de olhares e concepções. A

respeito disso, poderia retomar Macedo (2000, 2002) que, a despeito de tratar o currículo como uma obra aberta, como itinerância, faz algumas críticas à concepção pós-moderna de currículo por acreditar que esta ainda considera a permanência como algo superior ao movimento. Em sua concepção, o currículo deve comportar o erro como um caminho construtivo, analítico e compreensivo, opondo-se à visão de currículo planejado para chegar a verdades eternamente existentes e previamente conhecidas.

Essa observação da pluralidade de visões possíveis a respeito de um fenômeno ou de um conceito, a partir do pressuposto da complexidade da própria realidade vem sendo trazida para o campo do currículo pelos estudos sobre multirreferencialidade, iniciados, segundo Barbosa (1998) por Ardoíno e Berger, em pesquisas realizadas na Universidade de Paris 8 e já se constituindo, aqui no Brasil, em uma área de estudos em currículo bastante significativa.

Os estudos sobre multirreferencialidade (Ardoíno, 1998; Barbosa, 1998a, 1998b; Borba, 1997, 1998; Fróes Burnham, 1993; 1998; Fróes Burnham e Fagundes, 2002; Lapassade, 1998; Macedo, 1996, 1998, 2002, 2003), possibilitaram uma ampliação da compreensão de currículo. O conceito de multirreferencialidade está intimamente imbricado no conceito de complexidade (Morin, 1984; 1986; 1996, 2000; Petraglia, 1995). Incorporar esses conceitos ou, mais que isso, esses modos de compreender e tratar a realidade a uma pesquisa significa romper com a forma fragmentária de tratar o conhecimento; aproximar-se do processo sem a interrupção do seu movimento, na penetração de sua intimidade, na imersão dos múltiplos significados que vão sendo conferidos nas (inter)relações que configuram esse processo; analisá-lo sem a interrupção de sua heterogeneidade, já que não se pode compreender o complexo apenas sob um único referencial ou paradigma específico. Afirma Fróes Burnham (1993, p. 6) ser necessária a compreensão de que “...o exercício de flexibilidade requerido por ela (análise) vai exigir um amplo espectro de referenciais [e a sua aproximação dá-se por óticas e referenciais diversos] “irredutíveis uns aos outros e escritos em linguagens diferentes” (Fróes Burnham, 1993, p. 6). Tudo isso pressupõe o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, a sua implicação com o seu objeto de estudo, pois a construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção “do próprio complexo sujeito – objeto – processo – instrumento - produto do conhecimento que é o próprio homem.” (FRÓES BURNHAM, 1993, p. 6)

Os estudos sobre a multirreferencialidade e a complexidade do currículo, pela sua natureza, remetem necessariamente à hermenêutica e à antropologia, razão pela qual, já no curso

do doutorado, fui buscar referências dessas áreas de estudo. Em disciplina cursada em 1999, com o professor Ordep Serra, pude compreender a quebra de fronteiras que se verifica entre esses campos disciplinares nos estudos contemporâneos, notadamente mediante leituras como as de Geertz (1989, 1998), Peirano (1992), Soares (1994), Dirks (1996), Rabinow (1986), dentre muitos outros no âmbito da Antropologia e Palmer (1987), Ricoeur (1990), Dilthey (1986) e naturalmente Heidegger (1988, 1998a, 1998b, 1999) e Gadamer (1999), no campo da Hermenêutica. Procurei, com esses estudos, compreender as possibilidades de articulação desses campos e a implicação disso para as pesquisas nas ciências sociais na contemporaneidade, temáticas fundamentais para a compreensão do currículo (SÁ, 2002).

Estudos hermenêuticos que falam mais diretamente da educação foram trabalhados no âmbito de disciplina cursada com o Professor Dante Galeffi, em 2001 e 2002, à qual me refiro anteriormente e na qual pudemos estudar, junto com a obra de muitos outros autores, como os já citados Calloni (2000), Hermann (2002) e Martins (1998) e ainda Rezende (1990), os escritos do próprio Galeffi sobre a epistemologia do educar, também já referenciados.

Todas essas referências teóricas, junto a outras aqui não relacionadas vem compondo a itinerância do NEPEC e de meus estudos em currículo ao longo da minha implicação com esse centro de estudos aqui brevemente relatada. Procuro descrever neste relato um processo de construção de referenciais no sentido da construção de uma teoria de currículo, mostrando que o mesmo se dá através de sucessivas (des)construções partilhadas por aqueles que vivenciam esse processo, que em seu trabalho de (des)construção e (re)construção, vão construindo **a** e sendo construída **pela** história da construção do “pensamento curricular brasileiro”, para usar expressão de Moreira (1990).

3.8 RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA

Como relacionar esse movimento dos estudos em currículo com o processo de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA?

O ano de 1996 pode ser considerado como marco da retomada das discussões acerca da reformulação desse currículo, efetivada em 1999. Tivemos oportunidade de sistematizar as discussões sobre o Curso de Pedagogia, em dois eventos ocorridos no âmbito da FACED: o “*Seminário de Planejamento Estratégico da FACED*”, promovido pela direção, na semana de 04 a 07 de março, em forma de grupos operativos, sendo que o grupo sobre Currículos e Programas

trouxe muitos elementos críticos sobre a proposta curricular em vigor e o Seminário “*Repensando o Curso de Pedagogia*”, realizado durante a semana de 11 a 15 de março, numa ação conjunta entre o Colegiado e o Diretório Acadêmico de Pedagogia.

Nesses dois seminários, algumas tendências dos cursos de formação de educadores presentes nas discussões promovidas pela ANFOPE e já concretizadas em algumas instituições, foram pontos de debate e merecem um destaque, notadamente a formação de educadores para atuação na educação básica, abrangendo a educação especial, a educação infantil e o ensino das séries iniciais, de crianças, jovens e adultos. Como se pode ver, uma atribuição que antes cabia aos cursos de Magistério de 2^o grau (segundo a nomenclatura da época) ou às antigas Escolas Normais, estava sendo reclamada às Universidades. Esse ponto coloca-se em pauta há alguns anos, desde que vem se desvalorizando, dia a dia a atuação do professor das séries iniciais, por muitas das razões apontadas anteriormente, além da baixa remuneração e condições desfavoráveis de trabalho, ao mesmo tempo em que o ensino universitário amplia seu atendimento.

Na condição de coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia, ainda pude participar, nesse mesmo ano de 1996, do Seminário “*Os Cursos de Licenciatura frente às exigências do mundo contemporâneo*”, promovido pela Coordenação de Ensino Superior da SEC-Ba e IAT, entre 29 e 31 de outubro; da *III Reunião do Fórum das Licenciaturas*, que contou com a presença da então presidente da ANFOPE, professora Helena Freitas, da UNICAMP e na qual fiz uma exposição na mesa redonda intitulada “A formação do professor de 1^o e 2^o graus: diferentes perspectivas”; tive participação também no “*Encontro de Cursos de Pedagogia*” promovido pela FEBA, em 29 de novembro, expondo sobre “*Perspectivas das habilitações*” e no período de 03 a 06 de dezembro, em Recife.

Nesse último evento, também relatando a itinerância de nosso curso, constatava, com muito pesar, que talvez tivéssemos “perdido o bonde da história” em relação a nosso curso, uma vez que não colocamos em ação as propostas formuladas, com a devida ênfase na docência, principalmente das séries iniciais, conforme aconteceu em quase todas as IES do Nordeste e de todo o Brasil. Em nossa instituição, havia apenas a recomendação, em dado momento, da conclusão obrigatória e prévia da habilitação em magistério, talvez como resultante do movimento, mas apenas como recomendação, não havendo nenhuma normatização, ainda que no âmbito do Colegiado. Contraditoriamente, como foi mostrado nos dois eventos ocorridos na

FACED nesse ano de 1996, uma significativa parte da comunidade dessa faculdade, inclusive dos alunos, clamava pela implantação da formação docente para as séries iniciais.

Com o advento da Lei nº 9394/96 – LDB, novos elementos são acrescentados aos debates sobre a formação do pedagogo. Em contraposição ao movimento de educadores liderado pela ANFOPE, os artigos que compõem o Título VI da LDB, “Dos profissionais da educação” apontam caminhos diferentes para a formação de pedagogos e de professores. Assim, a formação docente para atuar na educação básica (desde a Educação Infantil, portanto) passa a exigir nível superior (podendo ser admitida como formação mínima para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal) e poderá ser realizada em universidades e institutos superiores de educação, conforme preconiza o Art. 62 da referida lei.

O Artigo 63 estabelece os institutos superiores de educação como espaços destinados especificamente à formação de professores, em cursos de graduação plena, admitindo a complementação da formação pedagógica para atuação na educação básica (seria o retorno do esquema 3+1?) e prevendo a educação continuada. Enquanto isso, o Art. 64 indica que “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

A dubiedade de interpretações quanto à formação do pedagogo possibilitada pela legislação, fez instalarem-se novos e acalorados debates. De um lado, o MEC investe na formulação de documentos legais para efetivar a criação dos institutos superiores de educação e alojar aí a formação de professores, concentrando nas faculdades de educação a formação de pedagogos, de outro, as IES públicas respaldadas na ANFOPE e outros fóruns, como o fórum de diretores de faculdades de educação (FORUMDIR), reclamam para si a responsabilidade pela formação dos profissionais de educação como um todo, alegando que a formação docente pelos institutos poderia acarretar uma queda na qualidade dessa formação.

Assim, com a chamada dos educadores das IES pela SESU/MEC para elaboração de diretrizes curriculares dos diversos cursos de graduação, em 1997 - de cujo processo o Colegiado de Pedagogia participou juntamente com outras instituições baianas, públicas e particulares, enviando suas sugestões para as diretrizes dos cursos de pedagogia, tendo como base a docência

–, enquanto os demais cursos definem suas propostas e as aprovam no Conselho Nacional de Educação (CNE), as diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia permanecem até hoje sem definição.

Tal indefinição permeou também o processo de formulação da proposta curricular do nosso Curso de Pedagogia, culminando com a apresentação de duas propostas distintas: uma que defendia a docência como base e outra que defendia a formação do “especialista”. Após exaustivas discussões ao longo de seis meses e devidamente consultados os alunos de pedagogia, no início do semestre letivo de 1999.1, foi sugerida uma articulação entre as duas propostas, até se chegar ao texto final (ver anexo A), aqui em estudo.

Para orientar a interpretação que proponho realizar com esta investigação, apresento a seguir alguns elementos da proposta aprovada pela Câmara de Ensino de Graduação da UFBA em junho de 1999 e implantada no segundo semestre do mesmo ano.

3.9 PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA:

Tendo como princípios básicos a *flexibilidade*, a *autonomia*, a *integração* e a *atualização* e considerando que o processo de trabalho docente requer um profissional que alie habilidades do fazer pedagógico com outras referentes ao pensar permanente de sua própria prática, conforme as exigências de perfil para o cidadão-trabalhador na sociedade contemporânea, que seria: “aquele que acrescente aos conhecimentos básicos para o desenvolvimento de função específica, conhecimentos e habilidades de gestão de seu próprio trabalho”, a proposta pretende possibilitar “ [...] a construção contínua de novos conhecimentos, mediante o confronto permanente com as experiências construídas em outros espaços de aprendizagens, possibilitado pela investigação sistemática, ou seja pela *pesquisa*”.

A titulação prevista para o egresso do curso (item 4 do anexo A) é de *Pedagogo*, inspirada na terminologia utilizada pela proposta de diretrizes curriculares já então formulada no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Pretendia-se, com essa denominação, evitar os termos licenciatura e bacharelado. Com essa titulação, o *profissional de pedagogia*, como está descrito no item 5 (anexo A):

[...] é um profissional capaz de desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, orientação educacional, orientação profissional, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria,

pesquisa, inspeção, planejamento, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem.

Quanto aos *espaços de atuação do pedagogo* (item 6 anexo), a proposta considera que:

Na sociedade contemporânea a escola já não é mais a única, nem mesmo a mais legítima, fonte de formação e informação como já foi no passado. O novo conceito de espaços de aprendizagem se ampliou, ultrapassou os limites das instituições escolares formais, passou a incluir um largo espectro de instituições não-escolares (empresas, sindicatos, meios de comunicação etc) e também os movimentos sociais organizados. O que entretanto permanece como elemento definidor da atividade educativa é a *ação docente*.

Para desenvolver essa ação, serão requeridas ao pedagogo certas *competências e habilidades* assim descritas no item 7:

Ao pedagogo, enquanto cidadão no mundo contemporâneo são requeridos conhecimentos e habilidades gerais de saber pensar, saber escutar, aprender a aprender, lidar com a alteridade, lidar com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza. Além de propiciar o desenvolvimentos desses conhecimentos e habilidades mais gerais, é necessário que o currículo do Curso de Pedagogia desencadeie a construção de conhecimentos e habilidades específicas como: - Dominar princípios teórico-metodológicos da(s) área(s) de conhecimento que se constitua(m) objeto de sua prática pedagógica; - saber elaborar, executar e avaliar planos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento desenvolvido na instituição; - compreender a necessidade de avaliação permanente do desempenho dos alunos e do seu próprio trabalho; - saber usar multimeios disponíveis como recursos básicos para viabilizar a aprendizagem; - desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais e outros profissionais da instituição; - incorporar as ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica, sexual e religiosa de nosso povo; - articular ações dos diversos setores da instituição em que atua, em torno de projetos coletivos; - organizar e coordenar reuniões; - assessorar professores, alunos e pais; - compreender o desenvolvimento de processos de investigação, aí incluída a habilidade de selecionar abordagens, procedimentos e instrumentos de investigação; - articular resultados de investigações com a prática, visando ressignificá-la.

No mesmo item 7, uma ressalva quando ao processo de construção desses conhecimentos e habilidades:

Compreende-se aqui que a construção de conhecimentos e habilidades requeridas ao pedagogo se dá muito menos pelo acúmulo de conteúdos específicos que supostamente permitiriam a formação de habilidades específicas, que pelo desenvolvimento de uma dinâmica curricular que possibilite o exercício da autonomia e da criatividade, pela busca, pela escolha do próprio percurso a ser seguido.

Na fundamentação da proposta, podemos encontrar elementos referentes à realidade contemporânea que vêm justificar a tentativa de abertura da proposta (item 2, anexo A):

O grande avanço tecnológico que possibilitou e foi possibilitado pelas mudanças nos processos de trabalho e produção do conhecimento afeta toda a prática social, facultando a construção de novos “mapas culturais”, novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades e trazendo a exigência do desenvolvimento de novas competências por parte do cidadão-trabalhador, tendo em vista a emergência constante de novos conhecimentos e a imprevisibilidade de uma colocação futura em postos de trabalho pré-determinados.

Tais competências se constroem nos diversos espaços de aprendizagem que configuram a trajetória da vida cotidiana de todos esses cidadãos, mas aos espaços responsáveis pela escolarização compete possibilitar a construção de lastros de conhecimentos e habilidades genéricas facultadoras de uma atuação como sujeito autor, gestor e produtor de sua ação, notadamente no desenvolvimento de suas atividades profissionais, para as quais são exigidas hoje as chamadas habilidades básicas, específicas e de gestão.

O profissional da área de educação tem sobre si a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a função de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos na vivência de tais relações.

Em relação aos tópicos de estudo propostos, tem-se no item 8 que:

A Pedagogia enquanto área de conhecimento aplicado, que tem por objeto a compreensão e a intervenção construtiva nos processos educativos, é eminentemente multidisciplinar fundamentando-se na Filosofia e em diversas Ciências. O seu campo específico se constitui de teorias e práticas que se articulam cada vez mais com outras áreas do conhecimento permitindo assim o desenvolvimento de lastros cognoscitivos e das competências e habilidades requeridas ao Pedagogo.

Os tópicos de estudos previstos na presente proposta curricular agrupam-se em:

1. Conteúdos que, apoiando-se em diversas áreas de conhecimento permitem a compreensão do processo educativo. Tais conteúdos seriam buscados em campos disciplinares como: Filosofia, História, Antropologia, Sociologia e Psicologia da Educação; Trabalho e Educação.
2. Conteúdos relacionados com a ação docente, os quais seriam trabalhados nas disciplinas: Currículo, Didática, Alfabetização, Avaliação da Aprendizagem e Tecnologias Educacionais.

3. Conteúdos que embasam as ações no campo da pesquisa: Iniciação ao Trabalho Acadêmico, Pesquisa em Educação e Estatística Educacional.
4. Conteúdos relacionados com a organização do trabalho pedagógico: Gestão da Educação, Supervisão Educacional e Orientação Educacional
5. Conteúdos que têm por objeto o estudo da organização e modalidades de educação: Organização da Educação Brasileira, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Infantil.
6. Conteúdos de livre escolha que permitem ou o aprofundamento em um campo específico do saber pedagógico ou uma maior diversificação da formação do pedagogo. (Anexo III)
7. Conteúdos relacionados com a prática da pesquisa: Monografia
8. Estudos e experiências extra-escolares, que seriam os Estudos Independentes e por fim:
9. Experiências de trabalho de campo em educação: Estágios.

O texto do documento que contém a proposta curricular apresenta novas concepções de currículo, inspirado também na legislação, que vem trazendo possibilidades de flexibilização, de articulações de saberes, de consideração de espaços de aprendizagem que não só as instituições escolares. Ainda assim, apóia-se totalmente nas disciplinas e de certa forma é mais pensado e praticado como construção estática, fundada em pilares teóricos. E a dinâmica curricular, que possibilidades abre para a produção de conhecimentos almejada? Que pensam os estudantes dessa proposta?

Nas próximas seções, procurarei tecer uma *compreensão do currículo*, a partir das interpretações dos estudantes, como foi dito anteriormente. Assim, inspirada em Goodson (1995), poderei perceber como essa instância da definição “pré-ativa” se realiza na interatividade dos estudantes com o currículo, assumindo com ele a posição (referenciada pelo autor, por sua vez, em Greene) que tem o currículo como “uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive.” (GOODSON, 1995, p. 18).

4 COMPREENSÃO E AUTONOMIA NO CURRÍCULO

Com o Professor Felipe eu aprendi que a vida vivente vai além da vida vivida porque não está no plano do agora, do imediato. A vida vivida tem que se tornar vida vivente para nós aprendermos a construir a nossa autonomia. (Maísa)

Trabalhar na perspectiva da itinerância do currículo considerando sua complexidade pressupõe a busca de referências que possibilitem compreender, mais que encontrar explicações definitivas, o movimento do currículo. Como se compreende aquilo que é veiculado nos processos de ensinar, aprender, discutir, viver e existir com os quais lidamos? Como se compreendem esses próprios processos?

Como minha escolha foi chamar os estudantes para pensarem comigo, nos grupos focais, a itinerância do currículo a partir de sua própria itinerância, caberia levantar que sentidos atribuem a esse processo curricular; como compreendem o currículo, como se compreendem no currículo e como são compreendidos por ele; que possibilidades são postas para o “exercício de um percurso curricular flexível”, para “a definição do próprio percurso curricular” e para “exercer a autonomia na produção de seus próprios conhecimentos”, numa alusão ao princípio da autonomia que orienta a proposta curricular em estudo. A primeira questão lançada para iniciar a conversa foi:

A dinâmica curricular do Curso de Pedagogia vem possibilitando a compreensão, pelos estudantes, de seu próprio processo de formação e a participação autônoma na definição de seu percurso curricular?

As falas que se seguem podem ilustrar o teor das respostas dos grupos, em geral:

Sidarta: *Dá para compreender o objetivo da proposta curricular e daria autonomia se fosse oferecido esse direcionamento que anteriormente foi proposto [de ofertas de disciplinas optativas em bloco].*

Jaqueline: *Você compreende qual o currículo, qual mudança do currículo, qual a proposta do currículo, mas em questão de por na prática eu não acredito que funciona, não funciona porque a gente não consegue cursar as disciplinas.*

O que se pode perceber em primeira mão é uma preocupação dos estudantes em demonstrar que uma aparente falta de compreensão – e aqui a compreensão está bem próxima da dimensão eminentemente cognitiva – estaria mais ligada à desinformação ou a questões do gerenciamento do currículo. E mais ainda, a expectativa de ter maior controle sobre seus percursos curriculares e as incertezas postas pelo movimento do currículo, põem em questão a própria autonomia:

Jaqueline: *Autônoma no sentido de direcionar o próprio currículo, onde se quer chegar? Nesse sentido, não. Não possibilitou autonomia porque muitas das optativas que foram oferecidas para a gente não foram exatamente as que a gente queria.*

Ionara: *Eu pensava que quando a gente chegasse nas optativas a gente pudesse direcionar o lado que quisesse do curso. Se não há optativas, não tem como direcionar.*

Ao tentar perscrutar os sentidos atribuídos à *compreensão* e à *autonomia* nessas falas, poderia pensar no sentido conferido à própria formulação da questão. Quando se refere à “compreensão do processo” e “participação autônoma”, a questão, que pretendia desencadear uma discussão de traços mais ontológicos, acaba entrando no projeto da razão. O grande desafio que me cabe enfrentar aqui então é tentar corrigir meu próprio percurso interpretativo para, ao criticar do lugar de um referencial que critica a razão, não usar os mesmos argumentos da razão.

Quero me permitir essa parada para reflexão, respaldada na própria perspectiva metodológica desta investigação, que me levou a relatar as primeiras interpretações para os estudantes envolvidos e outra vez ouvi-los e perceber, nesses novos encontros, que a *compreensão*, no sentido do *Dasein*, ou seja, da *pre-sença* como aqui está sendo considerada, por envolver interpretações possibilitadas pela própria condição de *ser-no-mundo*, de estar lançado, pressupõe que a pessoa já se ache num mundo constituído, daí ser tão difícil sair de um enquadramento referencial, mesmo que sejam vislumbradas novas possibilidades. Eu mesma, nesse processo de articulação das referências teóricas com as referências advindas do movimento curricular em estudo, fui enfrentando tensões quanto à minha própria posição teórica. Percebi que, muitas vezes, construímos um discurso que se quer complexo, multirreferencial e esperamos que todos já tragam esse discurso construído.

Assim, me vi tentando “explicar” falas e enquadrá-las, com certo preconceito pelo seu caráter “racional”, em categorias, sem considerar sua plasticidade. As primeiras leituras das falas dos estudantes me levaram a identificar que o incômodo da dúvida, a necessidade de ter clareza e domínio sobre todo o percurso, a convicção quanto à necessidade de direcionamento, ao tempo em que mostram uma preocupação legítima em ter mais elementos para definir seus processos de formação, ante as carências de informação emanadas das instâncias administrativas, trazem também à tona os sentidos da razão levantados por Chauí (1995): *certeza, lucidez, motivo, causa*. Esses sentidos, segundo a autora, permitem à filosofia ocidental afirmar que a verdade é racional; somos seres racionais dotados de uma razão identificada como luz natural. Assim:

A razão é uma maneira de organizar a realidade pela qual esta se torna compreensível. É também a confiança de que podemos ordenar e organizar as coisas porque são organizáveis, ordenáveis, compreensíveis nelas mesmas, isto é, as próprias coisas são racionais. (CHAUI, 1995, p. 59).

Esse conceito, gestado desde as primeiras sistematizações filosóficas gregas veio ganhando contornos mais definidos e entranhando o imaginário social, configurando todo um modo de pensar e agir que está muito presente na fala dos estudantes e (por que não dizer?) também nas minhas falas. Posso perceber como a constituição de uma razão autônoma, direcionada à apreensão de verdades totalizadoras se impõe às interpretações do mundo.

Segundo Calloni (2000, s.p.): “A razão metafísica se quer autônoma, única, definidora das subjetividades, considerando uma subjetividade única para todos, não considerando a facticidade humana [...]”. O sujeito autônomo é o que conquista um saber autônomo, superior, garantidor de um futuro desde sempre iluminado, porém com muita dificuldade de lidar com a opacidade e a complexidade dos processos.

Com esse referencial poderia classificar, em primeira instância, a fala de **Emanuelle** que vem a seguir como uma representação do pensamento racional moderno em que se sobressai a necessidade de um controle absoluto, pelo sujeito, de todo o seu percurso de vida, aqui, mais especificamente, de seu percurso curricular:

Sabe o que está faltando, também? Alguma coisa sobre o domínio [...] mesmo que eu saiba [...] mesmo que eu tenha os objetivos, não tem o direcionamento. Não está claro: eu vou pegar todas as estratégias e escolher aquilo que eu quero? A gente não sabe sobre a nossa formação.

Algumas falas como esta sugerem que a condição para a autonomia é o conhecimento prévio do ponto de partida e do ponto de chegada. E esse conhecimento, que poderia representar a emancipação, a libertação da razão e conquista da autonomia, parece ser requerido às vezes mais por delegação que por conquista e seu conteúdo se restringe, no currículo, à escolha de disciplinas. Mas poderia perguntar aqui também qual o sentido do “direcionar o currículo”, “direcionar o curso” tão insistentemente posto em todos os grupos. A necessidade de direcionamento decorreria de uma suposta falta de autonomia (ou informação?) ou a autonomia pressupõe um direcionamento? Não poderia pensar, tomando outra perspectiva, que a objetividade requerida pela estudante é um aspecto de seu próprio movimento crítico? Se estou pensando não em uma razão autônoma, mas em um *Dasein* autônomo, ou seja, em uma *pre-sença* em seu *ser-no-mundo*, não posso também esquecer que essa *pre-sença* é requisitada pela cultura de seu mundo circundante e se há um contexto moderno dominante, tem um sentido eles se apoiarem na razão para interpretar seu percurso curricular e para expressarem suas necessidades objetivas, dificultadas pelas questões burocráticas e pela indefinição quanto à terminalidade do curso.

Se tomar o conceito clássico de autonomia como evolução progressiva de um estado anterior de heteronomia, em que a razão não se encontra suficientemente formada no indivíduo ante a sociedade, posso considerar que os estudantes, não só os recém ingressos, oscilam entre um posicionamento crítico ante o desenvolvimento da dinâmica curricular e um estado de heteronomia por alguns assumido com o nome de imaturidade. Essa imaturidade quase sempre é associada à incapacidade de direcionarem sozinhos seus processos, por não saberem os seus destinos profissionais, questão que vem sendo sobejamente posta, mesmo porque, concretamente, existem muitas indefinições em relação à titulação do egresso de Pedagogia na UFBA:

Isis: *Isso é limitado [...] a pessoa não pode ter autonomia sem conhecer os fatores [...] a gente é quase calouro. Está faltando maturidade, a palavra certa é essa. Disciplina, professor orientador [...] Estou fazendo matérias sem um objetivo. Falta essa maturidade...*

Norma: *[...] A gente vai assim e pensa que vai dar tudo certo e quando você vê seu caminho, vê que está um pouco perdida. Não porque não sabe o que quer. Às vezes a gente não sabe o que quer, mas sabe o que não quer.*

Que sentido teria essa insistência na imaturidade, para os estudantes? Em encontro realizado em março de 2003 com o objetivo de apresentar e discutir minhas primeiras interpretações dos grupos focais, do qual participaram estudantes de vários semestres, discorremos sobre o conceito de maturidade como cilada ideológica, de acordo com formulações de Marilena Chauí (1980). Segundo a autora, esse seria um conceito usado para perpetuar as relações de poder instituídas.

Em minhas leituras das falas nos grupos focais, faço a inferência de que os estudantes podem estar se escondendo atrás dessa suposta imaturidade quando não conseguem fazer as articulações necessárias para irem tecendo sua existência de pedagogos, ou seja, podem estar usando a imaturidade como estratégia para conhecer mais; porém, por outro lado, essa atitude pode estar reforçando uma passividade incompatível com a construção de uma existência autônoma.

Izabel retruca, trazendo seu conceito de imaturidade:

Eu acredito que se eles procuram essa alternativa, esse caminho, é porque realmente são imaturos. O que é a imaturidade? É quando você não está pronto para alguma coisa, não é um defeito, exatamente. É uma etapa em que você ainda não alcançou determinadas fases, mas ainda vai chegar lá.

“Não é um defeito, exatamente”. Essa contestação me faz rever meus próprios (pre) conceitos e uma certa hierarquia de discursos, a despeito dos referenciais em que procuro me respaldar. Por que tomar os conceitos de forma cristalizada e a partir de uma única ótica? Posso considerar a visão de Izabel muito linear ou mesmo fatalista, mas posso também conferir um outro sentido à mesma, valendo-me de Heidegger (1998b) em suas formulações sobre a temporalidade e mais especificamente a totalidade da *pre-sença* para compreender que à *pre-sença* também pertence o *ainda-não*, o qual:

[...] não apenas se mantém, provisória e momentaneamente, inacessível à experiência própria ou estranha como, sobretudo, ainda não é ‘real’. O problema não diz respeito à *apreensão* do *ainda-não*, carecterístico da *pre-sença*, e sim a seu possível *ser* e *não-ser*. A *pre-sença* deve, em si mesma, *devir* o que ela ainda não é, ou seja, deve *ser*. (HEIDEGGER, 1998 a, p. 24).

Fazendo uma comparação com o fruto (“um outro ente a cujo modo de ser pertença o *devir*”), Heidegger observa que no amadurecimento do fruto, aquilo que ele ainda não é não lhe

será acrescentado, ajuntado como um “ainda-não simplesmente dado”; o fruto chega por si mesmo ao amadurecimento; dessa forma, nada que é acrescentado de fora pode eliminar-lhe a imaturidade. “O ainda-não da imaturidade não significa uma coisa exterior a qual, indiferentemente ao fruto, poderia ser simplesmente dada nele ou com ele”, mas indica “[...] o próprio fruto em seu modo específico de ser”. O ainda-não, portanto, está incluído no próprio ser (do fruto) não como uma determinação arbitrária mas como um constitutivo. De forma análoga “[...] a pre-sença, enquanto ela é, já é seu *ainda-não*”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 24-25).

Fica assim caracterizada a incompletude ou a “não totalidade” da *pre-sença*, o que faz da imaturidade não uma simples fase a ser adicionada externamente à vivência progressiva, mas um “[...] ainda-não-se-ter-tornado-acessível” ou, mais ainda “[...] um ainda-não que, enquanto ente que é, cada pre-sença tem de ser”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 25).

Os estudantes se sentem efetivamente inseguros ante uma nova proposta curricular e de modo geral, ante uma situação nova. Mas a constatação e mesmo a defesa da imaturidade, talvez como elemento de autopreservação pode ao contrário revelar um certo autodomínio - que é também caro à razão – e uma percepção crítica da realidade, quiçá uma atitude autônoma diante de uma dada situação. As falas de **Reginaldo** e de **Daniela** são bem significativas das sutilezas do movimento do estar-no-mundo da *pre-sença*, das contradições e opacidades que embaraçam e ao mesmo tempo enriquecem as interpretações em currículo:

Reginaldo: *Eu acho que tem que usar [...] por exemplo, numa empresa, você chega lá como estagiário e aí você aproveita o fato de ter uma certa proteção como estagiário para poder [...] procurar ter toda tranqüilidade. Porque se você chega como profissional, já, a empresa chega e diz: “Agora é com você”. E se você chega como estagiário, x sente mais confiante porque não estão esperando tanto, então você pode dar mais ainda. Então acaba surpreendendo. Mas podem ter várias posturas, são muitas possibilidades.*

Daniela: *Essa fala também pode ser utilizada como uma proteção, já que o próprio currículo não tem um direcionamento. Eu me coloco como imatura para ter um respaldo para minha compreensão...*

Com esse momento vivido com os estudantes, mais uma vez sou chamada à reflexão sobre as tensões de referenciais diferenciados num trabalho de pesquisa e nas dificuldades do pesquisador sair de um enquadramento que pressupõe a hierarquia e a iluminação do discurso preconceituosamente tomado como “imaturado”, fora dos padrões da racionalidade. Recorro então a

Gadamer (1999) que considera ser possível, em uma visada hermenêutica, estabelecer fusões de horizontes, o que seria, segundo Calloni (2000, s/d): “uma espécie de apreensão/compreensão de discursos possibilitada pela dialética presente na relação texto-intérprete[...]”.

Tentando escapar de uma grosseira analogia, considerando que as formulações de Gadamer referem-se a interpretações hermenêuticas mais amplas, de caráter histórico, posso pensar que em nosso estar-no-mundo, pela *pre-sença*, vamos desenvolvendo nossas compreensões de mundo e delimitando nossos horizontes, o que me permite pretender estabelecer um diálogo com os estudantes de Pedagogia, tentando compreender melhor seus processos de “compreensão de um percurso curricular autônomo”, a partir do horizonte em que estão situados e mais uma vez ouvir Calloni, quando afirma que “é a partir de um pensamento situado e consciente da presença dos prejuízos/preconceitos que podemos estabelecer um diálogo criativo com um texto ou evento. (CALLONI, 2000, s/p).

Dessa forma, as falas dos estudantes, situadas num horizonte que por vezes conflita com as minhas interpretações, também elas de certa forma inseridas em uma “história efetual”, fundadas num horizonte sustentado por vivências e referenciais eivados de elementos epocais, me fazem pensar que ter autonomia em um processo de formação na perspectiva da itinerância é ir errando e reconstruindo. É aprimorar, sair de uma condição de *heteronomia* – que não seja interpretada como um estágio “menor” no percurso de apropriação da razão, mas como um instante que comporta opacidades e incertezas – para uma *autonomia* – que não seja unicamente constituída pela apropriação dessa razão totalizadora e sim, liberada do dever e desse sentido eminentemente cognitivo ou, em outras palavras, aberta para possibilidades. Mesmo porque a autonomia considerada em sua concepção mais racional dificilmente seria observada nos processos de formação, ainda que nas Universidades, a considerar a estruturação de suas propostas curriculares. Como conquistar tão rapidamente a autonomia, quando vieram de um alimentado estado de heteronomia em sua itinerância de escolarização?

Cristiane: *Um primeiro impacto: no 1º semestre a gente acha que a universidade é uma extensão do colegial, é estudar para receber nota e passar de ano. A gente não vê como formação, como autonomia. Aí quando você recebe as matérias do 2º semestre, Psicologia, uma Filosofia voltada para a educação, não geral, mas contextualizando a educação, a gente vai tendo uma visão melhor [...] Quando a gente vai analisar, para saber qual é o caminho que quer seguir a gente vê que está ainda engatinhando, muito no começo para saber realmente sobre essa autonomia no currículo.*

Cristiane, em seu suposto desconhecimento do currículo, mesmo que declare não saber fazer escolhas, acaba formulando uma autocrítica que mostra como está inserida no mundo do currículo e tecendo suas interpretações a partir dos referenciais construídos até então. Exercita suas próprias possibilidades, a despeito da aparente insegurança ante as incertezas e imprevisibilidades da proposta curricular. Como admitir, então, em outro momento, não estar compreendendo a proposta curricular ou seu processo de formação, como o fazem de modo geral os estudantes durante nossas discussões? Que sentidos vêm atribuindo à compreensão?

Para discutir um pouco a *compreensão* da *compreensão*, posso me reportar a outro momento desse meu percurso de estudos, que resultou em um artigo “A compreensão e a epistemologia do educar” em que afirmamos* serem muitas as formas de se compreender a *compreensão* e que nossos processos de formação puseram-nos em contato, basicamente, com uma visão mais cognitivista que tem a compreensão como uma capacidade intelectual, um patamar – dos mais elementares – do processo de aprendizagem. Afirmamos ainda que nos estudos sobre epistemologia do educar encontramos referenciais que ampliam os horizontes da *compreensão*, indo além da visão puramente epistemológica que vem caracterizando a produção do conhecimento nas mais diversas áreas e que sugere um sistema mais fechado, para uma visão da *compreensão* como abertura de possibilidades.

Tal concepção de *compreensão* se inspira basicamente em Heidegger (1998a), para quem o ser humano, como *ser-aí* (*Dasein*) ou, como está denominado neste estudo: *pre-sença*, o é enquanto *compreensão*. Como foi visto, para Heidegger a *compreensão* é o fundamento existencial do *ser-no-mundo* e por meio dela e nela o *ser* se abre em seu próprio *ser*. Outro aspecto fundamental mostrado por Heidegger é a possibilidade da *pre-sença* se elaborar em formas, mediante seu projetar na *compreensão*, o que viria a ser o processo de interpretação.

Como foi visto, a condição do *ser* de estar-no-mundo ao ser nele projetado seria a *pré-compreensão*, tomada por Heidegger como possibilidade, como um conceito prévio, que não seria necessariamente um *a priori*, mas uma orientação para a compreensão, que, segundo Grondin (1999) emerge da eventual situação existencial e demarca o enquadramento temático e o

* Trata-se do já referido artigo escrito conjuntamente com a colega professora Maria Antonieta Tourinho, por isso o uso do plural: TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. *A compreensão e a Epistemologia do Educar. Ágere. Revista de Educação e Cultura. Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. V. 6. n. 6. Salvador: Quarteto, 2002. p. 15-44.*

limite de validade de cada tentativa de interpretação. Seria mais a condição que é inerente à *presença*, de conviver com/no mundo.

Dentro dessa teorização, poderia dizer então que os estudantes não deixam de compreender seus percursos curriculares e que, no lugar de serem imaturos ou heterônomos, estariam desenvolvendo, desde que “lançados” nesse mundo do currículo, suas compreensões singulares do mesmo, confrontando referências de suas experiências de vida com as referências que emergem do mundo do currículo, haja vista a declaração supra de Daniela que se diz imatura para ter respaldo para sua *compreensão*.

Ao trazer a concepção heideggeriana de mundo para o currículo, posso observar como, a despeito da assumida “imaturidade”, das temidas “incertezas”, da propalada “necessidade de direcionamento”, a compreensão desse mundo vai se ampliando e dando outra dimensão ao conceito de *autonomia*, ao trazer para o mundo do currículo, aspectos mais amplos referentes à instituição:

Ana Carolina: *O estudante em si da UFBA já tem essa autonomia, porque a UFBA leva o aluno a construir autonomia, porque ele tem que buscar. Às vezes não nos oferecem e a gente tem condição de discutir. Em outras ... [IES]... é como se fosse Ensino Médio.*

Carla: *O que eu gosto nessa Faculdade, na UFBA (porque eu fiz outra Faculdade) é a liberdade que eu tenho aqui. Você pensa do jeito que você quer. O professor vai, volta, você pode ter sua opinião. Na faculdade que eu estudei tinha que dizer o que o professor queria.*

Ana Rita: *Conversando com um professor ele disse: ‘Claro que os alunos da UFBA têm mais autonomia. Não precisa ir a campo para saber isso’. A própria estrutura da UFBA possibilita a autonomia.*

Uma voz dissonante vem mostrar uma outra interpretação para a construção de um percurso curricular autônomo na UFBA:

Sidarta: *Eu concordo quanto à autonomia, mas discordo quanto à estrutura da UFBA propiciar isso. Acho que a estrutura da UFBA é construída para não dar certo e que essa autonomia que o estudante tem é um efeito colateral da estrutura. A estrutura é para o aluno não dar conta. Eu tive colegas aqui da Federal, da FACED que começaram a cursar e não puderam continuar e aí foram embora. A estrutura foi feita para não dar certo, mas como efeito colateral a gente acaba criando autonomia. Uma estrutura feita para a autonomia tem que dar suporte. Por exemplo, como a águia quando empurra*

o filho para fora do ninho é porque sabe que ele pode alçar vôo. Ela empurra porque sabe que ele está pronto e se ele não consegue ela desce mais rápido para que ele não caia no chão. E a nossa estrutura não funciona dessa maneira, nós ficamos completamente soltos

À medida que vou adentrando as falas dos estudantes, mais elementos do mundo do currículo se me revelam. Como pensar que uma mesma pessoa que declara não estar compreendendo o currículo, perscruta esse mundo a ponto de ir ampliando sua compreensão, não de forma linear e com o pretendido controle de sua totalidade, mas nas próprias contradições e opacidades postas em suas interpretações? Isso me leva a pensar que o movimento curricular vai se construindo nessas contradições e opacidades e mesmo aquela pretendida *autonomia*, diferentemente da configuração indicada pela racionalidade que orienta o mundo instituído do currículo, constitui-se também na errância. Então não poderia considerar que, nesses instantes em que nos reunimos para discutir em nossos “grupos”, cada pessoa foi emergindo com certa *autonomia* do mundo do currículo, que a partir de suas próprias interpretações já não se restringe aos processos desenvolvidos em sala de aula? A discussão da autonomia em si mesma mostra a possibilidade de desenvolvimento de percursos autônomos, a despeito das lacunas e ausências da proposta e de seu gerenciamento. E assim, os mesmos estudantes que se dizem imaturos, inseguros e sem direcionamento, passam a relativizar suas posições que às vezes soam tão absolutas e vislumbram possibilidades para sua itinerância no mundo do currículo. As contradições, as fragilidades, as ausências são chamadas como elementos construtivos e possibilitadores por muitos estudantes do grupo de 1997:

Cilene: [...] *Mas dentro das estruturas existem contradições. Por exemplo, algumas disciplinas possibilitam essa autonomia e outras revoltam e essa revolta possibilita a autonomia. A revolta causa busca. O que não pode é acomodar na revolta. Buscar na revolta, uma saída para a transgressão, no sentido da mudança.*

Thaís: *Quando tem certa noção você é levado a buscar... Essa autonomia é mais assegurada por essa multiplicidade do currículo, até essa fragilidade, contraditoriamente...*

Geisiane: *A estrutura foi formada para não se ter autonomia e conscientização. Disciplinas fragmentadas, em lugares diferentes. Não teria como se reunir e ter consciência. Mas na realidade, contraditoriamente... E autonomia não é formar um ser direcionado, mas dar diretrizes a esse ser.*

Quando os estudantes mostram as opacidades, os velamentos inerentes aos processos institucionais, desvelam também esse horizonte mais amplo e as imaturidades na condução dos processos. Que sentido tem a autonomia no movimento curricular, do ponto de vista das proposições estabelecidas? Poderia pensar, mesmo ante as críticas até aqui formuladas pelos estudantes, que no movimento do currículo de Pedagogia da UFBA em sua errância histórica abrem-se possibilidades para a construção dos percursos singulares das pessoas envolvidas nesse mundo do currículo? Essa expectativa de construção de percursos próprios e autônomos expressa-se na proposta curricular em estudo, ao adotar a *autonomia* como um de seus princípios básicos, junto à *flexibilidade, integração e atualização*. Na apresentação da proposta curricular, o princípio da autonomia é assim descrito:

Para atuar numa realidade imprevisível um dos requisitos básicos é a autonomia dos sujeitos e no processo de formação, tal competência se constrói no exercício de um percurso curricular flexível, ou seja, em que seja facultada ao estudante a definição do próprio percurso curricular a ser seguido e proporcionada ao mesmo a possibilidade de exercer a autonomia da produção de seus próprios conhecimentos, mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira produção acadêmica.

O princípio reforça, em sua formulação, a idéia da posse do conhecimento como um requisito para a autonomia, para a emancipação, de alguma forma apontando um horizonte que comporta aquela relação entre saber e poder tão cara ao projeto da razão, mas ao mesmo tempo amplia a concepção de mundo, de realidade, admitindo a imprevisibilidade de seus processos e transpondo tal conceito para o movimento curricular. Fica assim a possibilidade de um currículo em movimento, sem pretensão de ser ideal. Ao tempo em que enfatiza a posse do conhecimento, abre também para a questão metodológica como uma referência a ser considerada no movimento curricular como requisito para a construção de percursos autônomos. Mas aqui caberia indagar que possibilidades são postas para a realização de um percurso flexível e da produção acadêmica apontada e “ouvir” primeiramente o que os estudantes têm a dizer:

Ana Lúcia: *Com essa mudança de currículo, com perfil mais generalista, na verdade a gente tem um pouco de cada coisa e a gente mesmo é que tem que buscar mais informação sobre o que realmente a gente deseja. As disciplinas podem não ser o ideal, mas elas ajudam você a tomar o caminho proposto,*

mas o que foi dito aqui é muito importante: eu acho que aconteceu com cada uma das colegas, você querer direcionar e não conseguir. Há choques de disciplinas...

Alécia: *Mas também tem um aspecto positivo, que o currículo permite que a pessoa tenha sua independência para pegar as optativas. A pessoa pode fazer a escolha de acordo com seu próprio interesse, agora acontece que essa escolha não é feita...*

Carla: *[...] Então é aquela coisa, eu vim com as portas abertas, é gigante a porta, então qualquer coisa eu posso fazer aqui. Eu posso me graduar em Pedagogia e me pós-graduar em outra faculdade, fazer mestrado em outra disciplina, em outra área. Todas as possibilidades são postas...*

Se por um lado os estudantes vêm como positiva a “abertura” possibilitada pela proposta curricular, pelas possibilidades que poderia abrir para traçarem seus “percursos autônomos”, observam também as impossibilidades. Nesse sentido, fazem o confronto entre suas próprias expectativas e as formulações da proposta, evidenciando as fragilidades da mesma. Poderia aqui chamar Contreras (2000) quando - embora tratando mais diretamente da autonomia do magistério a partir da reforma curricular espanhola implantada recentemente - observa com ironia que o currículo “aberto e flexível” (expressão convertida em si mesma em uma marca) se concretiza em distintos níveis e representa uma forma de expressão do controle burocrático institucional, cujo processo de concreção tem suas regras fixadas administrativamente. No que toca a este estudo, a dinâmica curricular mostra que o pretendido controle tropeça na própria burocracia de que se nutre:

Isis: *Mas às vezes você tem interesse e não pode fazer, as disciplinas não são oferecidas [...] É difícil direcionar, você pode até saber por onde quer ir; você pode até conseguir, mas eu vou passar 10 anos na faculdade para conseguir atingir o objetivo, pegar todas aquelas matérias que quero aplicar na minha prática.*

Ionara: *O Currículo dá liberdade para a gente pegar as disciplinas, fazer o direcionamento que a gente quer dar, mas só que os departamentos de educação não estão oferecendo as disciplinas...*

Miguel: *[...] Com relação à autonomia eu acho que quase não há, até por entraves burocráticos, aquela coisa de você querer pegar tal disciplina e ter que escolher tal, esse entrave burocrático está minando essa autonomia, prejudicando o processo e a autonomia no desenvolvimento das disciplinas.*

Barreiras burocráticas, carência na oferta de disciplinas, falta de direcionamento são fatores prementes nas falas dos estudantes, mostrando que a proposta tem suas opacidades e de certa forma, quando atribuem a si uma falta de maturidade, mostram que falta maturidade também aos órgãos colegiados responsáveis pela operacionalização da proposta. Um percurso não pode ser autônomo sem as condições para tal, é o que evidencia a fala dos estudantes. Mas ao se posicionarem, ao formularem suas críticas, estão de alguma forma interferindo no desenvolvimento do currículo e o mesmo pode ir se ressignificando e em sua itinerância de novo trazendo elementos para a itinerância dos estudantes. Ou seja, no movimento dos conflitos, o currículo vai tecendo sua errância.

Valendo-me mais uma vez de Contreras (2000), posso perceber que um processo de reconstrução curricular muitas vezes aumenta a responsabilidade dos estudantes, mas não necessariamente seu poder de transformar as circunstâncias em que se desenvolve esse processo: “O que se propõe é o que se espera dos alunos individualmente e não do sistema educativo, já que o que se fixam são objetivos entendidos como resultados do alunado e não como condições exigidas para a prática”. (CONTRERAS, 2000, p. 93).

Os estudantes percebem essa necessidade do currículo refletir a própria prática. Assim, versões conflitantes dessa responsabilidade frente ao currículo podem ocorrer tanto nas expressões de júbilo ante a iluminação alcançada com a posse de um conhecimento novo quanto nas dúvidas tão recorrentes em todos os grupos e nas críticas em relação à falta de orientações mais efetivas e da participação dos estudantes nas discussões sobre o currículo.

As discussões com estudantes dos primeiros semestres do curso me fazem perceber que, ainda que declarem inicialmente não terem condições de falar sobre currículo, por não terem estudado a disciplina, estão perfeitamente inseridos nesse mundo, formulando suas críticas e expressando suas conquistas. Vale a pena reproduzir um instante do grupo focal realizado com os ingressos em 2001.1, realizado em maio de 2002:

Miguel: *Mesmo fazendo essa crítica, é necessário dar a devida vênua que o currículo também tem possibilitado uma visão assim extraordinária, faz desenvolver certa tara pela educação, aquela coisa assim que você vai passando na rua e qualquer coisa você liga com um Durkheim, liga com um Freud [...].que seduz, seduz, mas até em virtude de ser um currículo novo, fica essa coisa...*

Carla: *Em consideração às matérias, eu acho as matérias pertinentes. Nesse semestre, por exemplo, uma matéria tem muito a ver com a outra, isso foi uma coisa muito gostosa, foi prazerosa demais, porque o mesmo assunto a gente via em vários aspectos, no aspecto filosófico, no social, a gente via em Trabalho e Educação, então a gente foi assim vendo a mesma coisa em vários aspectos e isso me deixou fascinada, o mundo se abriu para meus olhos. E tinha coisas assim que eu lia na apostila e eu ficava: ‘Meu Deus, uma coisa é você antes e depois de uma apostila de um certo autor, de uma certa matéria’. Era como se o mundo abrisse. Eu dizia: ‘Meu Deus, antes disso aqui, quem eu era? Como é que eu podia dizer que eu entendia alguma coisa a respeito disso?!’ Então foram coisas que me enriqueceram muito, muito mesmo, às vezes eu até me pergunto onde é que eu vou atuar nessa área de educação [...] porque eu acho que eu posso o mundo, agora. [...] Agora eu posso escolher, não é a faculdade que vai me botar num caminho, eu vou escolher o caminho que eu quero entrar ...*

Miguel: *Dentro desse ponto de vista das disciplinas eu acho que o currículo está muito bem organizado, porque quando você analisa um Augusto Comte do ponto de vista filosófico e depois você vai analisar o mesmo Augusto Comte na perspectiva sociológica, você vê o abismo entre as duas visões e se você for pegar também numa perspectiva psicológica o abismo cresce mais ainda e você acaba tendo uma nítida noção de que a educação não é uma coisa só idealista, as várias disciplinas acabam se congregando numa única visão que dá uma forma de você entender, compreender a realidade, mais eficiente.*

O encantamento de Carla pelo conhecimento e as ponderações de Miguel sobre as possibilidades teóricas postas pelo currículo ressaltam aquele aspecto do exercício da *autonomia* na produção dos próprios conhecimentos expresso no princípio em foco. Esse é um retorno importante para a gestão do currículo, mas ao mesmo tempo é preciso ter cuidado com o discurso da apropriação do conhecimento como posse autônoma da razão. Como lembra o citado Contreras (2000), autonomia não pode ser confundida com auto-administração para o êxito.

Assim, se do ponto de vista filosófico o princípio se abre para uma condição de formação mais autônoma, no movimento que se estabelece em sua concreção (ou não), corre o risco de reforçar o poder individualizado ou, de outro lado se tornar artificial se interpretado como aquele direcionamento requerido pelos estudantes.

Sidarta: *Realmente o curso tem dificuldades. É um curso recentemente implantado, um curso que está amadurecendo. O que eu acho é que nós estudantes de pedagogia não conseguimos ainda visualizar a perspectiva das possibilidades que esse curso tem. Ele tem um leque de possibilidades que é grande. Me lembrei de uma frase do Professor Felipe Serpa: ‘Como possibilidade, somos muito mais do que pensamos que somos, mas enquanto*

realidade, somos muito menos do que pensamos que somos'. Então é interessante pensar nisso porque nós também somos acomodados, agora. Faltou por parte da organização do curso, amadurecer na discussão com os alunos que são os principais interessados, saber o que os alunos estavam passando, quais eram suas dificuldades, seus anseios. Um dos grandes problemas que causou, que me deixou perdido foi isso: em momento nenhum nós discutimos o curso após sua aprovação. O mais interessante é que se isso fosse feito, isso daria um ciclo de palestras incrível. Já pensou, os alunos discutindo o próprio currículo?

A responsabilidade quanto a essa carência de discussões é atribuída tanto àquelas fragilidades de gerenciamento já apontadas como a uma certa “acomodação” dos próprios estudantes que chegam a formular um *mea culpa* talvez gerado pelas expectativas em relação à atuação dos estudantes apontadas no princípio da autonomia:

Alécia: *Há muitas dúvidas que não são esclarecidas, a gente questiona certas coisas e não acha uma pessoa que diga: 'É isso e não é isso', então a gente fica com dúvidas, eu pergunto mas fico com minhas dúvidas e essas dúvidas vão aumentando e eu não sei onde vou me encontrar aí nessa bola [...], não tem uma discussão como essa, não tem uma discussão de conhecimentos, que diga onde vai dar isso. A gente fala de autonomia, há as disciplinas teóricas e as práticas, aí de repente aquelas práticas que pra a gente seriam importantes [...] Eu acho que minha autonomia está barrada aí, não sei para onde vou caminhar...*

Miguel: *[...] Mas a autonomia, eu acho que ela vai se dar a partir do debate, esse é nosso papel aqui também [...] a gente vai construir e reconstruir esse currículo, mas nós não temos a noção básica do que é o currículo, não temos uma visão porque a gente está muito distante, não conseguimos explicação sobre as disciplinas, a verdade é essa..*

Cristiane: *Mas a maioria da culpa é nossa, a gente deixa os professores responsáveis por tudo e não reclama de nada, só recebe o pacote pronto. A gente não faz nada para mudar isso. Porque na época de vocês [dirigindo-se à moderadora], na década de 70, todo mundo ia à rua, todo mundo discutia, todo mundo se envolvia com a política, todo mundo tinha uma base, sabia o que queria, sabia o que estava fazendo. Hoje em dia, não, a gente está alienada, sobre política eu falo de mim. Eu acho que a gente se acomoda demais. Quando a gente quer ir atrás do que a gente tá precisando a gente tenta [...] O que que a gente vai pedir? É alienação pura.*

Ao apontarem a participação, o debate como possibilidades reais de constituição de percursos autônomos, os estudantes evidenciam o caráter de incompletude do currículo. Querem respostas para suas necessidades imediatas, mas sem se furtarem a uma participação mais efetiva.

Se em algumas falas parecem reivindicar um caminho sempre iluminado ou a definição cientificamente controlada de suas trajetórias curriculares, pelo domínio absoluto do saber, em outras posicionam-se na abertura que vislumbram na proposta curricular e se projetam nessa abertura, como sujeitos do currículo.

Mas o que representaria, neste estudo, o sujeito do currículo? Ao tomar as falas dos estudantes em sua imediatez, poderia pensar que, no âmbito da razão autônoma que constitui a orientação primeira de suas visões de mundo, querem uma identidade previamente definida de estudante que busca o saber, mas que necessita de uma instância “superior” para introduzi-la nesse saber. É dentro dessa visão que declaram sua “imaturidade”, sua “necessidade de direcionamento” para trilharem o caminho do progresso até chegar a um almejado estado de autonomia. Porém, a diversidade de suas falas, as contradições de seus posicionamentos, antes de indicar imaturidade, imperfeição, erro, mostram as incompletudes e as opacidades de uma itinerância, de um ser-no-mundo que é conjuntural.

Neste estudo, apoiada nas formulações de Heidegger, quero criticar o sujeito pensado por Descartes como elemento fundante, imanente, e inseri-lo em um mundo. Um mundo de possibilidades. Como ter certeza de uma identidade fundada em um ser previamente estabelecido, se temos um mundo? Ouvi de Galeffi que estaticamente estamos jogados, projetados; somos seres em movimento, comportamo-nos a partir desses elementos já estabelecidos, organizados historicamente; mas em uma visada ontológica, o mundo se apresenta como abertura e nesse mundo não habita propriamente um sujeito no sentido da representação, da pura consciência, um sujeito que se constitui idealmente em contraposição ao objeto, mas um ser que está no mundo, está aí: o *Dasein* (a pre-sença) que é a relação ser/mundo.

Em Heidegger (1998a) a busca do sentido do ser não significa uma essencialização de um ser universal e metafísico. Como já foi mencionado anteriormente, ele desenvolve a idéia do *ser-no-mundo*, fundamento do *Dasein*, aqui traduzido como *pre-sença, estar-aí, ser-aí*. Trabalha com a tensão da existência, no emergir e imergir no mundo, fazendo-se parte dele. Dessa forma, o homem não pode ser o ente que é, senão encarnado no mundo, em contínua comunhão com os outros entes. Um dos pontos mais trabalhados por Heidegger é justamente a entificação do ser e a necessidade sempre presente na metafísica ocidental de submeter um ente a outro, previamente definido como o ente, naquilo que Castoriadis (1982) se refere como “lógica identitária”. Para

Heidegger, o que importa é pensar o ente naquilo que ele é, em seu ser mesmo, respeitar a diferença ontológica.

Como foi visto, para desenvolver esse processo de compreensão do sentido do ser, Heidegger trabalha o sentido da finitude, evidencia o *aí* do *ser-aí* e insere o homem em um mundo, é o ser-no-mundo. Assim, retomando uma formulação de Bornheim (1972) já trabalhada neste texto, quando Heidegger pergunta pelo ser do *Dasein*, o *aí* do *ser-aí* se abre para o problema dos comportamentos do homem, mas ao evidenciar a finitude, Heidegger não propõe que esse *aí* do *ser-aí* seja um fechar-se do homem sobre si mesmo, mas um abrir-se na e para a *compreensão*.

A *compreensão* não é uma propriedade do homem como outra qualquer, assim como não pode ser elucidada meramente a partir da subjetividade do sujeito, mas como um fundamento da finitude do *Dasein*. Não se trata da *compreensão humana* do ser, no sentido de comprometê-lo com a subjetividade, mas a do próprio ser ou do fundamento em si mesmo, lembrando que fundamento é o que está mais no fundo, na origem, no íntimo do *Dasein*. (BORNHEIM, 1972, p. 140).

Na condição de *ser* de possibilidades, desenvolvemos nossa compreensão do mundo, imersos nesse mundo, interpretando-o continuamente, desocultando-o, desvelando-o. No mundo do currículo, o estudante vai desvelando suas potencialidades e atualizando-as. É preciso que experimente, se exercite em suas possibilidades. Assim, o modo de relação é o que define a identidade. Se o homem não é homem em si mesmo, para assegurar uma identidade lógica, mas se constitui ontologicamente a partir de sua *pre-sença* no mundo, de suas interpretações, de seu existir no mundo, o estudante de Pedagogia, no mundo do currículo, não tem uma identidade em si, mas se constitui em sua singularidade no campo existencial constituído pelos modos de suas presenças nesse mundo.

E é justamente quando se desprendem de expectativas de uma identidade de Pedagogo idealmente veiculada que os estudantes vão desenvolvendo uma compreensão no sentido da construção de um mundo, de uma existência singular. Esse processo se evidencia quando alguns descrevem momentos em que se sentem pedagogos ou futuros pedagogos: nas trocas com o marido, namorado, filhos, amigos ou qualquer situação cotidiana em que se vêem articulando referências teóricas trabalhadas em sala com situações concretas; articulando referências teóricas da disciplina Ludicidade com suas referências de comerciante de brinquedos

infantis; participando da Atividade Curricular em Comunidade (ACC); buscando construir o próprio percurso em Arte-educação, mesmo tendo que enfrentar barreiras burocráticas; percebendo, numa reunião com a coordenadora de uma escola, ser capaz de verbalizar e trazer para uma situação concreta as referências teóricas aprendidas no curso...

Está certo que, como os vieses, as contradições e opacidades existem no currículo, o que aparece mais é aquela idéia do: “eu posso”; “eu consegui fazer uma síntese”; “eu sei”, que demonstra um certo júbilo e uma pontinha mesmo de arrogância ante a constatação do conhecimento, da iluminação, mas são os mesmos estudantes capazes de deixar ver sua humildade, que não é propriamente a humildade cristã nem a constatação de alguma inferioridade intelectual, mas uma atitude movida pela relativização de seu próprio saber. Parece não se sentirem um “ser simplesmente dado” ou o “sujeito senhor da razão”, mas uma pessoa que pensa, que age e que também erra. E, nesse campo existencial, ainda que sem expressar verbalmente, parecem perceber que é no estar-no-mundo-com, na facticidade como sentido do fazer, do “puxar” referências não só teóricas, mas também de suas experiências cotidianas que se sentem pedagogos. Em seus relatos, quase sempre emocionados, conseguem interpretar sua *pre-sença* no mundo, conferindo sentido à suas existências como pedagogos, ao atualizarem as referências entrelaçadas em sua itinerância, sem, contudo, abstrair as mesmas dificuldades apontadas por outros como intransponíveis. Poderia dizer que nesse processo, adentram no caráter interpretativo da *compreensão*.

Em relação às possibilidades do currículo, posso destacar ainda que muitos estudantes parecem encontrar um sentido para sua existência como pedagogos justamente em espaços em que não têm controle sobre a situação, por exigirem ações multirreferenciais ou multiprofissionais, como aquelas estudantes que participaram de experiências com a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) ou mesmo em estágios, espaços em que as referências construídas em sua itinerância no Curso de Pedagogia são articuladas, sem hierarquizações, com outras, de outros campos do saber, em função de projetos sociais mais amplos.

Mas, que espaços estão ocupando os estudantes que aparentemente não estão “se encontrando” no currículo? Por que muitos atribuem à própria imaturidade, as dificuldades encontradas para construir uma itinerância mais autônoma? Não estaria o movimento curricular, ao pretender homogeneizar os percursos (a despeito da proposta aparentemente aberta), deixando de considerar os instantes possíveis de construção de aprendizagens autônomas? Os estudantes

demonstram que cada *pre-sença* singular vai construindo seus próprios métodos para a compreensão do mundo, em sua vida cotidiana, em seus trabalhos, na sala de aula.

A constatação de Heidegger de que o projetar da compreensão tem possibilidade de se elaborar em formas e, diria aqui, que nesse processo cada *pre-sença* vai tecendo interpretações singulares e com isso formulando suas próprias possibilidades de construção de sua existência, posso pensar então, retomando um pensamento trabalhado nas formulações sobre epistemologia do educar, que cada estudante, em sua singularidade, vai construindo sua itinerância curricular, puxando seu próprio “fio de pensamento”, como diria Assman (1996), vai construindo, enfim, sua existência como pedagogo.

Retomando a perspectiva da itinerância do currículo, posso considerar que essas idas e vindas, que essa tensão ante o desconhecimento, a imaturidade e a capacidade de ampliação da compreensão do mundo do currículo, traduzem um processo de construção de percursos autônomos e podem trazer pistas para uma reflexão sobre as possibilidades de concretização do princípio estabelecido, não unicamente na perspectiva de um aporte de conteúdos libertadores da razão, mas também na vivência dessa construção. Quando falam, quando pensam, os estudantes estão construindo e essas referências são fundamentais para um percurso institucional também mais autônomo.

Macedo (2000) vem lembrar que a itinerância representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito, grupo ou instituição e que em uma itinerância encontramos uma multiplicidade de itinerários contraditórios. Assim, posso pensar, não necessariamente para encobrir os erros, mas para ressaltar a errância do movimento curricular, que as contradições postas entre a aparente abertura proposta pelo currículo em suas formulações e os entraves institucionais dificultadores dessa abertura, bem como os recuos dos próprios estudantes ante essa abertura, podem ser elementos construtivos, se devidamente discutidos, para abertura de possibilidades no movimento curricular.

5 MULTIRREFERENCIALIDADE E COMPLEXIDADE NO CURRÍCULO

A riqueza é articular.
(Daiane)

Com a entrada dos estudantes no processo de interpretação, outros olhares convergem agora para o movimento curricular, outras referências são articuladas e outros questionamentos levantados. Para ampliar a pretendida *bricolagem* das referências trazidas pelos estudantes, creio ser necessário, inicialmente, levantar alguns elementos teóricos sobre a complexidade e a multirreferencialidade no currículo.

5.1 ALGUNS PONTOS SOBRE A MULTIRREFERENCIALIDADE E A COMPLEXIDADE

A multirreferencialidade, conforme estudos de autores como Ardoino (1998); Barbosa (1998a, 1998b, 1998c); Borba (1997, 1998); Fróes Burnham (1993; 1998); Fróes Burnham e Fagundes (2002); Lapassade (1998); Macedo (1996, 1998, 2002, 2003), representa mais uma epistemologia que propriamente um método e coloca-se como um estatuto de análise diverso do cartesiano, por considerar a complexidade da realidade e o complexo como processo e não, como objeto estático. Seu conceito está, como se vê, intimamente imbricado no conceito de complexidade, notadamente a partir das formulações de Morin (1984; 1986; 1996, 2000).

O conceito de multirreferencialidade cunhado por Ardoino, segundo Martins (1998), é, em si próprio, multirreferencial, pois foi forjado (artesanalmente) a partir da operacionalização de vários conceitos que são oriundos de diversas disciplinas (Psicanálise, Sociologia, Filosofia, Psicologia Social, Etnometodologia), de tal forma que esses campos disciplinares não se reduziram uns aos outros. Diria aqui que não se reduziram porque Ardoino (1998) coloca no plural as ciências do homem, da sociedade, as ciências da educação, considerando que seus objetos podem ser heurística e proveitosamente observados, descritos, questionados, representados, a partir de perspectivas múltiplas, heterogêneas entre elas, defendendo que “[...] a ciência será concebida como perspectiva, olhar, recortando, e reconstruindo uma realidade para produzir seus objetos”. (ARDOINO e BERGER, s/d).

Ardoino apresenta sua concepção de multirreferencialidade, observando que os objetos de pesquisa, no campo das ciências do homem e da sociedade devem ser representados como mais ou menos “mestiços” por se constituírem em práticas sociais, acontecimentos, situações e testemunhos, enleados de representações, de intenções e de ações individuais e coletivas, que constituirão a matéria rica e diversificada à qual o pesquisador especializado, como ator profano, somente poderá incansavelmente se referir. (1998, p. 31).

Essa perspectiva, trazida para o foco mais concreto do Currículo de Pedagogia da UFBA aqui em estudo é constatada também por Sidarta, sujeito/autor desta pesquisa, ao participar, no grupo focal dos estudantes ingressos em 1997, de um momento de crítica ao tratamento prioritariamente teórico dado ao currículo:

Sidarta: Não sei se isso é um consolo ou um pesar, mas esse é um problema da grande maioria dos cursos da área de Ciências Humanas, aliás de todos os cursos de nível superior na educação brasileira em si, mas no Curso de Pedagogia não sei se isso chega a ser mais grave, mas é muito preocupante porque a gente vai sair daqui para trabalhar com educação, algo que em seu teor é prático. O trabalho em educação lida a maior parte do tempo com a palavra escrita, mas é um trabalho prático.

Ao observar que o teor da educação é prático, Sidarta vem mostrar, ainda que indiretamente, a necessidade de se considerarem referências múltiplas no desenvolvimento do currículo que estuda a educação, não só na pesquisa sobre educação e currículo, como sugerem os estudos sobre multirreferencialidade em sua maioria. Ou seja, que a multirreferencialidade pode ser observada nas práticas pedagógicas e na dinâmica curricular, aspecto que pretendo abordar posteriormente.

Mas tratando ainda da pesquisa nas ciências sociais, a abordagem multirreferencial assume a complexidade da realidade e propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros. É o mesmo Ardoino (1998, p. 24) quem enfatiza: “A exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade”.

Definindo a complexidade como qualificadora, um tipo de olhar que tenta mais entender que explicar, que tem por objeto uma realidade suposta explicitamente heterogênea, esclarece ainda o autor que a complexidade não deve ser concebida como uma característica ou uma propriedade que certos objetos possuiriam por natureza e outros não, mas deveria muito mais ser concebida como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto. Dessa forma, ela é, por assim dizer, fornecida pelo objeto, o que permitirá depois lhe aplicar as metodologias alternativas, mais apropriadas, sem renunciar, no entanto, às contribuições das abordagens mais clássicas. A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de uma certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica...) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes, mas também assumindo rupturas epistemológicas.

Adverte, ainda, Ardoino que a multirreferencialidade não pretende fornecer uma “resposta” à complexidade, com a qual está permanentemente ligada, mas:

[...] constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico [...] antecessor de toda operacionalização de métodos e de dispositivos. (ARDOINO, 1998, p. 41).

Complexidade e multirreferencialidade: esses são referenciais que têm possibilitado uma compreensão mais abrangente da educação e do currículo. Mesmo que se queira e/ou se precise refletir separadamente essas concepções, uma pressupõe a outra, uma vez que se cruzam em uma mesma compreensão de mundo. Um mundo que envolve sujeitos, processos, instituições, o próprio mundo natural, em interação. Um mundo, diria Heidegger (1998a), que se “mundaniza” à medida em que se torna compreensível à *pre-sença*, quando esta percebe seu *estar-no mundo*. Um mundo assim compreendido por Lílian:

Lílian: *Eu compreendi que o mundo, o país, a humanidade, passa por uma crise de incertezas, então seria uma audácia, querer ter todas as respostas principalmente no que se refere ao curso de pedagogia, embora hoje compreendo muito mais que é devido a todas essas mudanças que se tornou possível ao pedagogo, um currículo que lhe permitisse ousar, penso que nosso currículo é um grande banquete que podemos experimentar de tudo um pouco.*

O mundo do currículo, dessa forma, sugere a necessidade de ser considerado como um processo, sem a interrupção do seu movimento, pois processo se renova, se recria, possibilitando uma multiplicidade de significados e exigindo múltiplos referenciais para sua compreensão. A posição de Neila parece confirmar isso:

Neila: Eu acho que o currículo é dinâmico, ele pode estar sendo sempre reconstruído e de acordo com o que se objetiva nele ...

Minha tímida incursão nos estudos sobre a complexidade da realidade e a premência do desenvolvimento de um pensamento complexo vem se dando mediante a leitura de autores como Edgar Morin (1984; 1986; 1996; 2000) – cuja obra mais recente é pautada numa epistemologia da complexidade que compreende quantidades de unidades, interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios – e de alguns de seus intérpretes, como os já citados estudiosos da multirreferencialidade e outros como Isabel Petraglia, autora que procura apresentar a obra desse estudioso em seu conjunto. Na leitura de Petraglia (1995) o trabalho de Morin consiste na sistematização da crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado e em nome disso vem conclamando os cientistas a prosseguirem uma busca incessante de si mesmos, a partir das próprias subjetividades, na relação com tudo e todos que os rodeiam. Propõe a comunicação entre as ciências para a compreensão da complexidade da realidade e da realidade da complexidade e vem alertando contra os perigos da consciência sem ciência, bem como da ciência sem consciência, acreditando que qualquer uma dessas duas perspectivas são mutiladas e mutilantes, num mundo que carece, sob todos os pontos de vista, de ser arquitetado de forma una e totalizadora, com a preocupação da conciliação da humanidade com o cosmos, “não a partir da síntese e da redução, mas da amplitude do pensamento e das ações, para se viver a complexidade”. (PETRAGLIA, 1995, p. 12).

Embora o discurso sobre a complexidade aqui esboçado pareça evocar nostalgicamente em alguns momentos, uma totalidade perdida e buscar insistentemente “integrar” uma fragmentação que seria o foco central das críticas à produção de conhecimentos na modernidade, o pensamento complexo declara contrapor-se ao pensamento iluminista que pretende dar conta de todos os mistérios e considera que o objeto nunca se revela totalmente, o que nos coloca frente a frente com o fim das certezas. (PETRAGLIA, 1995).

Em seus estudos sobre o pensamento complexo, Morin, assumidamente inspirado em Bachelard - em quem identifica um aprofundamento sobre a complexidade - busca uma certa sintonia entre um “ser” e um “saber” uno e múltiplo, revelando uma ciência que, ao contrário de constituir-se de verdades absolutas e imutáveis, aponta para novas descobertas, aceitando a complexidade como uma realidade reveladora, sendo o ser humano sujeito e objeto de sua própria construção no mundo. Observa o autor que a palavra complexidade é normalmente associada à idéia de complicação, enquanto imbricação de ações e interações e procura desfazer tal equívoco mostrando que diferentemente de complicação, a complexidade é um problema referente “à dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito” (MORIN, 1984, p. 16).

Para Morin uma reforma do pensamento se impõe. Compreender esse novo pensamento exige uma nova aprendizagem. O pensamento complexo empenha-se em reunir, integrar os modos de pensamento simples em uma concepção mais rica, pois a “complexidade não é um fundamento, é o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomenal em que estamos e que constitui o nosso mundo”. (MORIN, 1984, p. 104).

As idéias formuladas por esse autor, aqui apenas esboçadas, trazem a este estudo subsídios referentes a uma visão mais plural do conhecimento e permitem uma vinculação com uma compreensão da educação e do currículo como processos complexos, que comportam incertezas e possibilidades de recriação contínua de novos processos. Os estudantes parecem perceber, ora com certo desconforto, ora com otimismo pela perspectiva de uma abertura de possibilidades, essa complexidade do currículo e o caráter aberto (e incerto?) de suas proposições:

Miguel: [...] *Dentro desse processo dá para ter alguns insights, alguma coisa mais complexa, desse processo todo, caminho para formar o indivíduo dentro de uma multirreferencialidade, mas às vezes ficamos meio perdidos. Como essa coisa do conceito de educação que é uma coisa muito complicada de se estudar, o currículo acaba sendo tão aberto, tão aberto que você se depara com o mercado e tem uma problemática aí.*

Izabel: [...] *a gente não tem certeza de nada, a gente lida com possibilidades. Você poderá chegar a tal ou tal caminho, tal ou tal objetivo [...].*

Adelina: [...] *É uma angústia, como alguém já colocou, mas essa busca é muito produtiva, porque nessa busca você vai aprendendo bastante e vai*

enriquecer depois e o caminho que você escolher vai ficar bem mais fortalecido com essa busca.

Viviane : *Viver numa sociedade do conhecimento é isso mesmo, o currículo tem que mudar.*

As falas dos estudantes, em suas interpretações sobre seus percursos curriculares em um curso de pedagogia vêm se “juntar” (sem naturalmente se reduzir) aos estudos aqui enfocados e enfatizar o entendimento da educação e dentro dela o currículo como fenômenos/processos complexos, que comportam opacidades, como aponta Fróes Burnham (1993).

Uma vez declarada a intenção deste estudo de se constituir uma interpretação/compreensão de um currículo, quero entremear as referências das falas dos estudantes até aqui apenas iniciadas, com as referências de alguns conceitos heideggerianos que poderão conferir-lhes novos significados.

5.2 IRREDUTIBILIDADE E OPACIDADE EM HEIDEGGER

A opacidade e a irredutibilidade atribuídas aos objetos de estudo das ciências sociais pelos estudiosos da multirreferencialidade e da complexidade possuem, no meu entender, uma profunda relação com o movimento de velamento e desvelamento inerente ao ser e com a noção de diferença ontológica que encontrei em Heidegger (1988; 1998a; 1998b; 1999a, 1999b, 1999c) e alguns de seus intérpretes. Daí porque, ousadamente, procuro adentrar no estudo desses conceitos fundamentada nesse referencial da hermenêutica fenomenológica, tentando fugir da mera analogia, mesmo porque as concepções de *ser*, *ente* e *obra* aí desenvolvidos são bem mais abrangentes do que um objeto como este é tratado nas pesquisas de maneira geral.

Como foi visto anteriormente, Heidegger orientou seus estudos pela insistente questão sobre o *ser*, ainda que considere a impossibilidade de uma definição. Mas defende que essa impossibilidade de se definir o *ser* não dispensa a questão de seu sentido, ao contrário, justamente por isso a exige. Dessa forma, “[...] o questionado da questão a ser elaborada é o ser, o que determina o ente como ente, como o ente já é sempre compreendido, em qualquer discussão que seja. O ser dos entes não ‘é’ em si mesmo um outro ente”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 32). Heidegger considera que o primeiro passo filosófico na compreensão do problema do ser consiste em não determinar a proveniência do ente como um ente, reconduzindo-o a um outro ente, como se o ser tivesse o caráter de um ente possível. Enquanto questionado, o ser exige,

portanto, um modo próprio de de-monstração que se distingue essencialmente da descoberta de um ente. E acrescenta: “Na medida em que o ser constitui o questionado e ser diz sempre ser de um ente, o que resulta como interrogado na questão do ser é o próprio ente. Este é como que interrogado em seu ser”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 32).

Para melhor explicitar esse emaranhado da própria questão fundante de suas investigações, Heidegger lança o alerta (já exposto neste texto, mas cuja repetição se mostra oportuna aqui), que “Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos; dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos”, enquanto ‘Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, na pre-sença, no ‘há’”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 32).

Na questão sobre o sentido do *ser* não haveria, como pode sugerir uma primeira interpretação, um "círculo vicioso" e sim uma curiosa "repercussão ou percussão prévia" do questionado (o *ser*) sobre o próprio questionar, enquanto modo de ser de um ente determinado:

Ser atingido essencialmente pelo questionado pertence ao sentido mais autêntico da questão do ser. Isso, porém, significa apenas que o ente, dotado do caráter da pre-sença, traz em si mesmo uma remissão talvez até privilegiada à questão do ser”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 34).

Fica assim insinuado o primado da *pre-sença*. Dessa forma, a *pre-sença* não é apenas um ente que ocorre entre outros entes, do qual se possa identificar uma essência, um princípio fundamental ou, em outras palavras, uma identidade definidora de uma lógica para seu estudo. Heidegger adverte que a *pre-sença* “não significa simplesmente sendo um ente, mas sendo no modo de compreensão do ser”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 38).

Bornheim (1972) observa que em Heidegger o *ser* é uma presença porque se torna presente no ente, presente no presente, no que está aí. Por sua vez, “o ente não se elucida simplesmente a partir de si próprio, por sua particularidade, e sim a partir da presença do fundamento no ser do ente”. (BORNHEIM, 1972, p. 149).

Ao considerar o primado da *pre-sença*, conferindo um sentido mais abrangente e ao mesmo tempo mais “concreto” à questão do *ser*, Heidegger vem reforçar sua idéia de que importa pensar o ente naquilo que ele é, pensar o ser do ente, respeitar a diferença ontológica. Bornheim lê em Heidegger que:

[...] só cabe pensar a diferença como necessidade de evitar a entificação do ser. O que quer dizer: há um irreduzível em cada ente, mas não no

sentido de que o ente permanece como que fechado em si mesmo, e sim porque a redução de um tipo de ente a outro ente desrespeita aquilo que cada ente é. (BORNHEIM, 1972, p. 144).

Heidegger trabalha a diferença ontológica para criticar a priorização da dimensão ôntica, da necessidade de essencialização dos entes e de sua catalogação tomadas como procedimentos necessários à identificação e classificação destes pela metafísica.

Bornheim identifica três aspectos reveladores do caráter antimetafísico do pensamento heideggeriano, dentre eles a questão da irreducibilidade aqui em estudo:

Em primeiro lugar, ‘a compreensão do ser é o mais finito do finito’; o ser com-preende o finito, e o com-preende de tal maneira que o ser é o mais finito do finito. Ele recusa suspender o finito no infinito ou em qualquer modalidade de transfinitude. Em segundo lugar, a recusa à Metafísica especifica-se pelo que estamos chamando de irreducibilidade (palavra não empregada pelo próprio Heidegger) do ente. Irreducibilidade quer dizer aqui que não basta explicitar o ente por outro ente, e não que se deva reduzir o ente a si mesmo. O ente deve ser pensado a partir do fundamento, que é o mais finito do finito. A irreducibilidade é, portanto, sinônimo de máximo respeito pelo ente, enquanto impossibilidade de fazer com que o ente se resolva, hegelianamente, em outro ente. E em terceiro lugar, a recusa da absorção do ente pelo ente gera a problemática da diferença ontológica; é precisamente a diferença entre o ser e o ente que impede aquela reduibilidade. (BORNHEIM, 1972, p. 144).

A questão da diferença ontológica é enfocada por Heidegger em conferências proferidas na década de 1950: “O princípio da identidade” e “A constituição onto-teo-lógica da metafísica”, reunidas na publicação aqui tomada para estudo no texto intitulado: “Identidade e diferença” (1999b), como esclarece Ernildo Stein, tradutor da edição.

Criticando a adoção da fórmula corrente $A=A$ como princípio da identidade, Heidegger retoma o significado do termo *idêntico* em sua origem grega (*tò autó*) que, no lugar de considerar a igualdade como dois elementos que se assemelham, quer dizer *o mesmo* e, sendo o mesmo, cada elemento o é em si mesmo. E detalha: “Se alguém repete sem cessar o mesmo, por exemplo, a planta é planta, exprime-se numa tautologia. Para que algo possa ser o mesmo, basta cada vez um. Não é preciso dois como na igualdade”. (HEIDEGGER, 1999b, p. 173).

O equívoco levantado por Heidegger recai sobre o caráter de uniformidade conferido à identidade, que ignora as relações que a constituem. Assim, alerta para que a fórmula corrigida para $A \text{ é } A$ não soe também vazia, lembrando que “Com este ‘é’, o princípio diz como todo e qualquer ente é, a saber: ele mesmo consigo mesmo o mesmo”. Isso quer dizer que o princípio da

identidade fala do ser do ente: “Em toda parte, onde quer que mantenhamos qualquer tipo de relação com qualquer tipo de ente, somos interpelados pela identidade”. (HEIDEGGER, 1999b, p. 173).

Esse apelo da identidade que fala desde o ser do ente permite ao ente manifestar-se em seu ser como fenômeno, o que possibilita a existência da própria ciência, que por sua vez ignora ou ouve esse apelo de forma equivocada. Para esclarecer tais afirmações, Heidegger retoma Parmênides e sua proposição de que *o mesmo tanto é pensar como ser*, interpretando seu significado como: *o ser faz parte da identidade* em contraposição à interpretação corrente na metafísica: *a identidade faz parte do ser*. Ao traduzir o *tò autó* de Parmênides como *o mesmo*, Heidegger interpreta a *mesmidade* como *comum-pertencer*: ser e pensar pertencem ao mesmo e daí vem deduzir que *o ser é determinado a partir de uma identidade*, como um traço dessa identidade, ao contrário da posição da metafísica que representa *a identidade como um traço do ser*. E alerta: “A mesmidade de pensar e ser, que fala na proposição de Parmênides, vem de mais longe que a da identidade metafísica que emerge do ser e é determinada como um traço dele”. (HEIDEGGER, 1999b, p. 175).

Segundo Heidegger o sentido atribuído ao *comum-pertencer* pela metafísica enfatiza a primeira parte da expressão (o *comum*) e é determinado a partir da comunidade, ou seja, de sua unidade:

Neste caso, ‘pertencer’ significa: integrado, inserido na ordem de uma comunidade, instalado na unidade de algo múltiplo, reunido para a unidade do sistema, mediado pelo centro unificador de uma adequada síntese. A filosofia representa este comum-pertencer como *nexus* e *connexio*, como a necessária junção de um com o outro. (HEIDEGGER, 1999b, p. 176).

Contrapondo-se a essa interpretação, Heidegger sugere que a ênfase seja conferida à segunda parte da expressão (*pertencer*) e nesse caso a comunidade é que passa a ser determinada pelo pertencer:

É suficiente agora que esta indicação nos faça notar a possibilidade de não mais representar o pertencer a partir da unidade da comunidade, mas de experimentar esta comunidade a partir do pertencer (HEIDEGGER, 1999b, p. 176).

Continuando sua reflexão sobre o *comum-pertencer* Heidegger insiste que o pensar e o ser reciprocamente se pertencem no seio do mesmo e lembra que, se o pensar é característico

do homem, refletimos sempre sobre um comum-*pertencer* que se refere a homem e *ser*. Lembra ainda que o homem é manifestamente um ente e como tal faz parte da totalidade do *ser*, da mesma forma que a pedra, a árvore e a águia, tendo, porém, como elemento distintivo o caráter de ser pensante, aberto para o *ser*, relacionado com o *ser* e a ele correspondente. Enquanto isso o *ser* é tomado em seu sentido primordial de apresentar:

O ser se apresenta ao homem, nem acidentalmente nem por exceção. Ser somente é e permanece enquanto aborda o homem pelo apelo. Pois somente o homem, aberto para o ser, propicia-lhe o advento enquanto apresentar. Tal apresentar necessita o aberto de uma clareira e permanece assim, por esta necessidade, entregue ao ser humano, como propriedade. (HEIDEGGER, 1999b, p. 177).

A senha para a entrada no comum-*pertencer* seria o distanciamento de um pensamento calcado na representação. Pensamento que se instala, na modernidade, mediante um salto da comum representação do homem como *animal rationale* para um sujeito em relação a seus objetos. A questão é que, nesse salto, o homem distancia-se do *ser*, considerado no pensamento ocidental como o fundamento. E instala-se um dilema que assim é trabalhado por Heidegger:

Para onde salta o salto, se se distancia do fundamento? Salta num abismo (sem-fundamento?) Sim, enquanto apenas representarmos o salto e isto no horizonte do pensamento metafísico. Não, enquanto saltamos e nos abandonamos. Para onde? Para lá onde já fomos admitidos: ao *pertencer* ao ser. O ser mesmo, porém, pertence a nós; pois somente junto a nós pode ele ser como ser, isto é, pre-sentar-se. (HEIDEGGER, 1999b, p. 178)

A retomada da *pre-sença* como possibilidade de “concretização” do comum-*pertencer* auxilia na compreensão do desdobramento das formulações de Heidegger quando afirma que para experimentar o comum-*pertencer* é necessário penetrar no *acontecimento-apropriação*. A palavra acontecimento-apropriação aqui já não significa aquilo que em geral chamamos qualquer acontecimento, no sentido de uma ocorrência e sim, enquanto *singulare tantum* designa apenas o que se dá no singular, no número da unidade, ou nem mesmo em um número, mas unicamente.

Esse deslocamento de sentido do comum-*pertencer* vem ressaltar que a unidade está no *mesmo* como unidade de pensar e ser, de homem e *ser* e não em uma instância universal, na qual o homem como ente estaria inserido, como de resto seus similares. Se o ente é ele mesmo e a

identidade está na pertença, cada ente é definido por ele mesmo e não deduzido de propriedades de outro ente tomado como elemento identitário.

Para complementar essas formulações, afirma Heidegger:

A doutrina da metafísica apresenta a identidade como um traço fundamental no ser. Mas agora se mostra: ser com o pensar faz parte de uma identidade, cuja essência brota daquele comum-pertencer que designamos acontecimento-apropriação. A essência da identidade é a propriedade do acontecimento-apropriação. (HEIDEGGER, 1999b, p. 182).

Ainda que partindo de outros referenciais, Castoriadis (1982) também vai buscar na cultura grega originária, elementos para sua crítica à lógica racionalista que denomina de *conjuntista identitária*, cujo privilégio é o de constituir uma dimensão essencial e ineliminável não apenas da linguagem, mas de toda a atividade social, de toda a vida. A realização mais completa dessa lógica seria a elaboração da matemática, pautada na idéia de conjunto como um todo composto de objetos definidos e distintos de nosso pensamento. Castoriadis esclarece que:

[...] estabelecer um termo ou elemento como distinto e definido implica que o estabelecimento em sua pura identidade própria e em sua pura diferença em relação a tudo que não é ele (sic). Identidade e diferença [...] são de fato estabelecidas de saída, desde que a matemática ou o *legein* comecem. (CASTORIADIS, 1982, p. 262).

Esses breves fragmentos da complexa teoria de Castoriadis sobre a “Instituição imaginária da sociedade”, na qual identifica esta lógica como substrato, trazem referências importantes para a presente discussão e podem - a despeito de suas críticas a Heidegger, principalmente por considerar que este separa a dimensão social e a psíquica ou mesmo as ignora em seus estudos - se articular às idéias aqui apresentadas para justificar a irredutibilidade de uma referência a outra na pesquisa social e mais particularmente na educação, no movimento curricular em sua prática cotidiana, notadamente no que tange à prática da hierarquização e da homogeneização, que encontram respaldo na lógica conjuntista identitária.

Para uma maior aproximação com o campo pedagógico, quero me valer de Galeffi (2001c) que em suas “notas implicadas” a respeito de uma Pedagogia da Diferença, procura diferenciar duas expressões aparentemente análogas, mas que trazem elementos distintos para a discussão entre identidade e diferença: a *diferença como diferença* e o *diferente da diferença*.

Galeffi observa que a diferença pensada como diferença não significa necessariamente desigualdade e se aproxima das formulações de Heidegger ao afirmar:

A diferença não é o desigual. A diferença é o igual na proximidade do encontro com a diferença. O que isto quer dizer? Quer dizer só isto: *o mesmo*. O mesmo, entretanto, não é repetição, mas diferença instante: imanência aberta no nada, o sem-fundamento. O mesmo da diferença é a sua repetição como diferença. (GALEFFI, 2001c, p. 147-148)

A repetição como diferença corresponderia então àquela afirmação de Heidegger (1999b) de que basta cada vez um para que algo possa ser o mesmo. Ou seja, quando são tomados dois elementos, como na igualdade, busca-se a comparação para comprovar a similaridade. E como cada elemento (ente) está “inserido na ordem de uma comunidade” e “mediado pelo centro unificador de uma adequada síntese”, a lógica adotada acaba sendo a de identificação de um elemento a partir de outro, que viria a ser o igual (ou o diferente). Em relação à diferença Heidegger acrescenta em outro momento: “Claro está apenas que no ser do ente e no ente do ser se trata, cada vez, de uma diferença”. O *ser*, portanto, só pode ser pensado na diferença com o ente e este na diferença com o *ser*. Quando se procura representar a diferença ela passa a ser concebida como relação acrescentada ao ser e ao ente por nossa representação e “Com isto a diferença é rebaixada a uma distinção, a uma obra de nosso entendimento” (HEIDEGGER, 1999b, p. 195).

E, como que complementando esse raciocínio, Galeffi adverte:

A diferença, entretanto, não admite um *diferente da diferença*. Isto seria cair na trama metafísica do mundo, e aceitar como lei o que é apenas caso. Não há um diferente da diferença na diferença. Isto seria identidade hierarquizante, ou seja, seria admitir uma polarização onde um dos pólos comanda e outro é comandado. Trata-se do binômio metafísico que nomeia o ser como o *diferente da diferença*, impondo ao pensar uma identidade de espelhamento do ser. Este binômio estrutura a história da metafísica ocidental, e estabelece para a razão humana uma tarefa hierarquizante e hegemônica. (GALEFFI, 2001c, p. 147-148).

Falando mais diretamente à prática pedagógica, Galeffi reconhece que o comportamento mais usual é de diferentes da diferença, ao se pretender ensinar aos outros o que apenas pode ser aprendido conjuntamente. Diria aqui, a partir de Heidegger: mediante o *comum-pertencer*, para estar mais próxima do que vem a dizer Galeffi (2001c, p. 153):

Não se aprende o que é ensinado. Aprende-se o que é apreendido em um ambiente de interações, abertas e iguais. A igualdade, no caso, não é o que se conhece, mas o que se pode saber. Igual é somente aquele que sabe. O que simplesmente conhece não é igual, pois o conhecer impõe hierarquias desiguais e anula a *diferença como diferença*.

Muitas nuances se mostram nesse breve estudo sobre aspectos ontológicos da identidade e da diferença realizado na busca de melhor compreensão da irredutibilidade de um referencial a outro na pesquisa social, como propõe a multirreferencialidade. Ao reconhecer a existência de “objetos mestiços”, notadamente nas Ciências Sociais, os estudos da multirreferencialidade querem mostrar que não há uma identidade unificadora para um objeto, o que requereria uma análise monorreferencial, pautada unicamente na lógica aqui criticada, seja ela chamada de conjuntista identitária ou mais amplamente de metafísica. Não haveria assim um referencial que pudesse concentrar em si todo o conteúdo do objeto, muito menos uma multiplicidade de referenciais que viessem a se integrar na pretensão de uma síntese, o que representaria da mesma forma a confluência desses referenciais para um referencial considerado unidade totalizadora, o *telos* pretendido pela pesquisa, o que decairia em uma homogeneização pautada na hierarquização.

Ao defender a irredutibilidade de um referencial em relação a outro, a multirreferencialidade ressalta a complexidade do objeto e clama por esta interpretação ontológica que aqui tento desenvolver. A redução de um referencial no sentido de um ente a outro terminaria por reproduzir o princípio da identidade adotado pela metafísica e aqui criticado.

Quanto à opacidade inerente ao objeto anunciada nos estudos sobre multirreferencialidade posso também encontrar em Heidegger alguns pontos de articulação possibilitadores de uma melhor compreensão ainda em suas formulações sobre identidade e diferença (1999b), em seus escritos sobre a origem da obra de arte (1988) e na abordagem onto-fenomenológica da verdade (1998 a; 1999c).

Começaria por uma questão do próprio Heidegger: “Que pensais da diferença, se tanto o ser como o ente, cada um a seu modo, tornam-se fenômenos emergindo *da diferença?*” e tento com ele dar o “passo de volta” proposto para respondê-la, aceitando que a distância conferida por esse salto permitirá a manifestação da proximidade e acarretará um risco: “Pelo passo de volta, liberamos o objeto do pensamento, o ser da diferença, para um confronto, que absolutamente pode permanecer objetivado” (HEIDEGGER, 1999b, p. 195-196).

Esse confronto se dá na manifestação do ser como fenômeno ao modo de uma ultrapassagem para o ente. Mas, adverte Heidegger:

O ser não passa para o outro lado, para junto do ente, deixando seu lugar, como se o ente pudesse, subsistindo primeiro sem o ser, ser apenas então abordado por ele. Ser ultrapassa (aquilo) para, sobrevém desocultando (aquilo) que unicamente através de tal sobrevento advém como desvelamento a partir de si. Advento quer dizer: ocultar-se no desvelamento; portanto, demorar-se oculto no presente: ser ente. Ser mostra-se como sobrevento desocultante. Ente enquanto tal aparece ao modo do advento que se oculta no desvelamento. (HEIDEGGER, 1999b, p. 196).

Tais considerações vêm mostrar que as opacidades evidenciadas nos objetos de pesquisa ou, mais concretamente, na manifestação da vida cotidiana e para efeito deste estudo, no movimento curricular decorrem ou mesmo são a própria manifestação dessa dinâmica de velamento/desvelamento do ser no ente e do ente no ser que é em si complexa e multirreferencial. E por assim ser, quero trazer, como mais uma referência para sua compreensão, a nota de Ernildo Stein, tradutor do texto de Heidegger em foco:

Heidegger procura captar a ambivalência que se oculta na di-ferença (entre ser e ente) com as palavras 'sobrevento' e 'advento'. Sobrevento (*Überkommnis*), como acontecimento inesperado, é o *ecaiphnes* (de repente) que manifesta o advento (*Ankunft*). O ser é o sobrevento que desoculta o ente e assim desvela aquilo que oculta: o advento do ente. Chega-se então a uma solução, que logo se torna dis-solução; por isso traduzo *Austrag* por *de-cisão*, que designa a insuprimível diferença entre ser e ente. Por causa disso a identidade heideggeriana é dinâmica. (HEIDEGGER, 1996, p. 196).

E nessa dinâmica, poderia dizer aqui, o ser do ente se mostra e se esconde e ainda que cada ente o seja na identidade assentada no comum-*pertencer*, seu desvelamento é temporário, depende da dinâmica do velamento/desvelamento, em que o ser (sobrevento desocultante) e o ente (advento que se esconde) acontecem como fenômenos e são diferenciados a partir do mesmo, a partir da diferença. Heidegger explicita ainda:

Somente esta [a di-ferença] dá e mantém separado o 'entre' em que sobrevento e advento são conservados na unidade, em que são sustentados distintos e identificados. A diferença entre ser e ente é, enquanto diferença entre sobrevento e advento, a *de-cisão desocultante-ocultante* de ambos. Na *de-cisão* impera a revelação do que se fecha e se vela; este imperar dá a separação e união de sobrevento e advento. (HEIDEGGER, 1999b, p. 196).

A constatação e a explicitação dessa dinâmica da identidade/diferença, velamento/desvelamento que sustenta a relação ser-ente em Heidegger é respaldada na abordagem fenomenológica de seu exercício hermenêutico. Como foi visto nas formulações específicas sobre Fenomenologia, Heidegger justifica sua posição, retomando a origem grega das expressões fenômeno e logos e constatando que a proposta de tal abordagem é chegar às coisas em si. Enquanto mantém o significado de fenômeno como o que se revela, o que se mostra em si mesmo, constituindo a totalidade do que está à luz do dia ou se pode pôr à luz e esclarece que os gregos atribuíam essa idéia de “totalidade de tudo que é” aos próprios entes, Heidegger também vem dizer:

Ora, o ente pode-se mostrar por si mesmo de várias maneiras, segundo sua via e modo de acesso. Há até a possibilidade de o ente se mostrar como aquilo que, em si mesmo, ele não é. [...] Chamamos de *aparecer*, *parecer* e *aparência* a esse modo de mostrar-se. (HEIDEGGER, 1998a, p. 58).

A explicitação dos significados possíveis do fenômeno a seguir poderá acrescentar mais elementos para a compreensão das opacidades que se apresentam no movimento de velamento/desvelamento:

A compreensão posterior de fenômeno depende de uma visão de como ambos os significados de fenômeno (fenômeno como o que se mostra, e fenômeno como aparecer, parecer e aparência) se inter-relacionam reciprocamente em sua estrutura. Somente na medida em que algo pretende mostrar-se em seu sentido, isto é, algo pretende ser fenômeno, é que *pode* mostrar-se *como* algo que ele mesmo não é [...]. No significado de fenômeno enquanto aparecer, parecer e aparência, também está incluído o significado originário de fenômeno como o que se revela, significado que fundamenta e sustenta o anterior. Terminologicamente, reservamos a palavra fenômeno para designar o significado positivo e originário [...] e distinguimos fenômeno de aparecer, parecer e aparência, entendidos como uma modificação privativa do fenômeno. (HEIDEGGER, 1998a, p. 58).

Heidegger vem advertir ainda que esses dois sentidos nada têm a ver com o que se chama de “manifestação” (Erscheinung), uma vez que “ [...] manifestação enquanto manifestação de alguma coisa não diz um mostrar-se a si mesmo, mas um anunciar-se de algo que não se mostra”. Dessa forma *‘Manifestar-se é um não mostrar-se’*. Mas adverte ainda Heidegger: “No entanto, este ‘não’ de forma alguma pode ser confundido com o não privativo, que determina a estrutura do aparecer, parecer e aparência”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 59). E apresenta mais adiante uma distinção mais explícita entre fenômeno e manifestação:

O *fenômeno*, o mostrar-se em si mesmo, significa um modo privilegiado de encontro. *Manifestação*, ao contrário, indica no próprio ente uma remissão referencial, de tal maneira que o referente (o que anuncia) só pode satisfazer a sua possível função de referência se for um ‘fenômeno’, ou seja, caso se mostre em si mesmo. Manifestação e aparência se fundam, de maneira diferente, no fenômeno. (HEIDEGGER, 1998a, p. 61).

O estudo das opacidades aqui proposto ainda necessita de elementos dessa ontologia e por isso recorro mais uma vez a Bornheim (1972) para tratar desse ‘mostrar-se em si mesmo’ que é privilégio do *ser* e possibilitado ao ente quando é desvelado no *ser*. Bornheim lê em Heidegger que o desvelar-se é uma característica fundamental do *ser*, mas alerta que tal característica não pode ser interpretada no sentido de fazer do *ser* uma espécie de substância, algo que subestivesse à manifestação e que pudesse ou não instaurar a própria possibilidade do desvelamento: “Longe disso: o desvelamento pertence ao próprio ser, é mesmo sua característica fundamental – o desvelar-se é o próprio ser”. Assim, dizer que “o desvelar-se é a propriedade do ser” pode não estar de todo correto: “Pensando com rigor, devemos dizer: o ser é propriedade do desvelar-se. A partir do desvelar-se como tal revela-se-nos o que ‘ser’ quer dizer”. Ao desvelamento, portanto, é conferida uma plasticidade que vai além de uma simples característica: “[...]o desvelamento é inesgotável e não poderia ser reduzido a conceitualizações”. (BORNHEIM, 1972, p. 141).

Os conceitos de fenômeno, de manifestação, assim como do movimento de velamento e desvelamento ficam mais “concretizados” nos escritos de Heidegger (1988) sobre a ontologia da arte, notadamente no ensaio: “A origem da obra de arte”, no qual busca a essência da arte, começando por considerá-la uma coisa, cuja “coisidade” deve ser conhecida, ou seja, o âmbito a que pertence enquanto *ente*. A obra estabelece uma linguagem, ela fala e ao fazê-lo constrói um mundo. Esse falar, como todo o dizer verdadeiro, simultaneamente, revela e oculta a verdade.

Considerando ser importante buscar o que tem a obra de obra, o que tem o útil de útil e a coisa de coisa, Heidegger discorre sobre os conceitos de terra e mundo e revela o conflito que se estabelece entre essas duas instâncias, no movimento de ocultar e desocultar que se institui na produção da obra de arte. Ser obra significa estabelecer um mundo. E mundo não é um mero conjunto de coisas existentes contáveis ou incontáveis, conhecidas ou desconhecidas, tampouco um marco imaginado para enquadrar o conjunto do existente. “O mundo se mundaniza e é mais existente que o apreensível e o perceptível, donde nos cremos em casa”. Enquanto isso “A obra

como obra estabelece um mundo. Mantém aberto o aberto do mundo”. (HEIDEGGER, 1988, p. 74-75). O ser-da-obra está na abertura que possibilita.

A relação entre mundo e terra na obra de arte é assim descrita:

O mundo e a terra são essencialmente diferentes entre si e nunca estão separados. O mundo se funda na terra e a terra irrompe no mundo. [...] O mundo intenta, ao descansar na terra, sublimar a esta. Como é o que se abre, não admite nada fechado. Porém a terra como salvaguarda, tende sempre a ‘internar’ e reter em seu seio, o mundo. A oposição entre mundo e terra é uma luta. (HEIDEGGER, 1988, p. 80).

Nessa luta os lutadores se levantam cada um na auto-afirmação de sua essência que seria “ [...] o entregar-se à oculta originalidade da fonte de seu próprio ser”. A obra realiza essa luta estabelecendo um mundo e manifestando a terra. (HEIDEGGER, 1988, p. 81).

A leitura dessas formulações por Bornheim (1972) vem lembrar que a produção da obra de arte deve ser tomada no sentido etimológico da palavra: *pro-dução*, *pro-ducere*, conduzir, levar para a frente, trazer para diante. Na obra de arte se dá a produção da terra, isto é, a terra é levada para a frente, ela se manifesta ou é revelada na obra. E nessa produção:

A terra é um vir para fora, um nascer ou desabrochar que ilumina aquilo no qual e sobre o qual o homem funda o seu morar; ela é o elemento telúrico, o escondido que se manifesta e que volta a esconder-se. No que nasce está presente a terra como aquilo que guarda, que oculta. Não se atenta com isso para o nascer ‘físico’ deste ou daquele ente, mas busca-se pensar uma região anterior, o abrir-se no âmbito do qual se torna possível o ente. [...] A terra pro-duz, faz o ente aparecer, permite o seu surto; ela é como um inconsciente, um elemento anterior sempre escondido. (BORNHEIM, 1972, p. 153).

Bornheim observa ainda que em Heidegger terra e mundo são tentativas de elaboração do discurso sobre o fundamento, sobre o ser do ente, no empenho denodado de penetrar naquela região a partir da qual o ente é e que torna possível a obra de arte. Ao mesmo tempo em que cabe à terra o manifestar-se ou aparecer, ela é o que deve permanecer escondido, ou seja, ela é o lado escuro do desvelamento, sem o qual a manifestação, o crescer, o aparecer é impensável. “Nesse sentido é que mundo e terra se contrapõem, estabelecendo-se numa espécie de antítese ou contradição fundamental – no conflito”. [...] E exatamente porque a diferença se preserva na unidade, o seu sentido está no conflito. (BORNHEIM, 1972, p. 155).

Nesse ponto Bornheim ressalta o sentido da finitude em Heidegger, contrastando com a busca da transfinitude em Hegel. O conflito verificado na produção da obra de arte por Heidegger seria:

[...] uma luta essencial, em que os contendores se afirmam em sua essência; eles não se resolvem um no outro, à maneira hegeliana, pois revelam-se naquilo que cada um é, justamente por manterem-se em seu ser-distinto. Heidegger diz que eles ‘se entregam à originalidade escondida da providência de seu ser próprio’. Digamos que, pelo conflito, cada termo leva o outro mais além de si mesmo, cada um conduz o outro até o seu ser, fazendo com que terra e mundo como que se reconheçam em seu ser próprio. E esse entregar-se a seu ser próprio decorre do conflito. (BORNHEIM, 1972, p. 155).

Terra e mundo, nessa luta, se supõem e o sentido dessa suposição está na permanência de ambos na sua diferença. Bornheim lê ainda em Heidegger que o ser obra da obra consiste em sustentar o conflito entre mundo e terra, em deixar o conflito ser conflito, porque é daí que brota a unidade da obra. E salienta que o próprio repouso da obra, o “permanecer em si” deriva do movimento que é o conflito. “O repouso não deve ser compreendido como superação do movimento, e sim como a reunião daquilo que se move, da própria mobilidade do movimento”. (BORNHEIM, 1972, p. 156).

O ponto de discordância principal identificado por Bornheim entre o pensamento de Heidegger e o de Hegel é que ao invés de transfinitizar, Heidegger quer ressaltar a finitude do finito, e essa penetração no finito se faz através da idéia de que o conflito se mantém ou se sustenta como conflito: “O que a obra de arte manifesta é precisamente o conflito na sua condição de conflito, visto que o repouso não anula o movimento”. (BORNHEIM, 1972, p. 157) Se para Hegel trata-se de pensar a contradição no sentido da transfinitização, Heidegger persegue a maior finitização, o embrenhar-se na finitude do finito.

A constatação da finitude e do movimento de velamento/desvelamento no qual se instala o conflito - que no lugar de mover sua superação, vem ressaltar o *ser* - pode se articular à idéia heideggeriana já referida de penetrar no acontecimento-apropriação em seu movimento e mais, sugere a atitude de se privilegiar o instante. Essas possibilidades trazem elementos substanciais para se tratar a complexidade de um objeto de estudo em seu movimento, cuja apreensão só se dará num acontecimento - instante.

A afirmação de Heidegger (1988, p. 63) de que “A essência da arte seria por em operação a verdade do ente” vem confirmar a finitude e conferir também um significado diferente

para a verdade, que já não busca a universalidade e a iluminação total. “A obra não se dá a conhecer em absoluto, mas permite acontecer a desocultação como tal em relação ao ente em totalidade”. A verdade em Heidegger é tratada a partir das noções de claro/escuro, velamento/desvelamento, ocultação/desocultação:

A essência da verdade, quer dizer, a desocultação está dominada por um recusar-se no modo da dupla ocultação. A verdade é, em sua essência, não-verdade. [...] A essência da verdade é em si mesma a luta primordial em que se conquista aquele centro aberto, dentro do qual está o ente, e desde o qual se recolhe dentro de si mesmo. (HEIDEGGER, 1988, p. 88)

Em *Ser e Tempo* Heidegger (1998a) faz um estudo minucioso sobre o conceito tradicional de verdade desde Aristóteles, passando por Tomás de Aquino e detalhado em Kant e critica o vazio e a universalidade dos sentidos que lhe são atribuídos de concordância e adequação (*adaequatio*). Heidegger considera que esse conceito envolve uma ação de julgar e dificulta a distinção entre o que é real ou ideal na concordância. Defende então que o conhecimento remete ao próprio ente e é sobre ele e não sobre uma sua representação que incide a confirmação: “O próprio ente visado mostra-se *assim como* ele é em si mesmo, ou seja, que, em si mesmo, ele é assim como se mostra e descobre *sendo* na proposição”. Uma vez não admitida a comparação entre as representações, a única verificação possível incide sobre o ser e o estar descoberto do próprio ente. “Isso se confirma pelo fato de que o proposto, isto é, o ente em si mesmo, *mostra-se como o mesmo*. Confirmar significa: *que o ente se mostra em si mesmo*”. (HEIDEGGER, 1998a, p. 286).

Nessas suas formulações Heidegger afirma que a verdade não possui a estrutura de uma concordância entre conhecimento e objeto, no sentido de uma adequação entre um ente (sujeito) e um outro ente (objeto):

Enquanto ser-descobridor, o ser-verdadeiro só é, pois, ontologicamente possível com base no ser-no-mundo. Esse fenômeno, em que reconhecemos uma constituição fundamental da *pre-sença*, constitui o fundamento do fenômeno originário da verdade. (HEIDEGGER, 1998a, p. 287).

Fica assim estabelecido um nexos originário entre o *ser* da verdade e a *pre-sença*, evidenciando que o descobrir é um modo de ser-no-mundo. Heidegger procura trabalhar a questão da verdade dentro de uma dimensão não metafísica, que busca a fundamentação ontológica da verdade na própria finitude do ser da *pre-sença*, dentro de coordenadas que não

incidam na transfinitização do ente. Daí porque recorre às expressões gregas *logos* e *aleteia*, propondo-se conferir às mesmas uma interpretação fenomenológica, na qual o sentido originário de *logos* é deixar e fazer ver o ente em seu desvelamento, retirando-o do velamento. O *logos* diz como o ente se comporta; a ele pertence o desvelamento, *a a-leteia*. (HEIDEGGER, 1998a).

As preleções sobre a verdade são retomadas, alguns de seus pontos questionados e outros ampliados por Heidegger em texto específico “Sobre a essência da verdade”. O primeiro questionamento refere-se ao próprio sentido da essência: “Mas não nos desgarramos, com a questão da essência, no vazio do universal abstrato que corta o fôlego a qualquer pensamento?” (HEIDEGGER, 1999c, p. 153).

Visando conferir um outro sentido à essência, Heidegger retoma a fórmula metafísica da essência da verdade (*veritas est adaequatio intellectus et rei*) [Verdade é a adequação entre coisa e conhecimento], observando que, sob o império da evidência deste conceito, sem a devida meditação em seus fundamentos essenciais, admite-se como igualmente evidente que a verdade tem um contrário e que há a não-verdade. Porém, a não-verdade da proposição (não-conformidade) é a não concordância da enunciação com a coisa. A não-verdade da coisa (inautenticidade) significa o desacordo de um ente com sua essência. Essa concepção - em que a não-verdade é negligenciada por significar *não estar de acordo*, por ser parte contrária da verdade - fica excluída da essência da verdade, é uma explicação teleológica na qual a enunciação é tida como único lugar da verdade, diferentemente da verdade originária, que não tem sua morada original na proposição.

A verdade originária teria, portanto, o sentido da *a-leteia*: desvelar, desocultar, tirar do esconderijo, “deixar-ser”, o que quer dizer entregar-se ao ente. Deixar-ser o ente, como ente que ele é quer dizer entregar-se ao aberto e à sua abertura, na qual todo ente entra e permanece e cujo movimento carrega consigo. Contrapondo-se à definição desse aberto pelo pensamento ocidental como *tà aléthea*, o desvelado, Heidegger propõe a tradução da palavra *alétheia* por ‘desvelamento’. Assim, a verdade não é o ente, o desvelado no sentido positivo, mas sua abertura na clareira do ser, o deixar-ser o ente naquilo que ele é.

Semelhante deixar-ser significa que nós nos expomos ao ente enquanto tal e que transferimos para o aberto todo o nosso comportamento. O deixar-se, isto é, a liberdade, é, em si mesmo, exposição ao ente, isto é, ek-sistente. (HEIDEGGER, 1999c, p. 161).

A liberdade toma aqui um novo significado, de abandono ao desvelamento do ente como tal, o deixar-ser do ente. “O caráter de ser desvelado do ente se encontra preservado pelo abandono ek-sistente: graças a este abandono, a abertura do aberto, isto é, a ‘presença’, (o ‘aí’), é o que é”. Nessa perspectiva, a “verdade” não é mais vista como uma característica de uma proposição, enunciada por um “sujeito” a respeito de um “objeto”, mas o desvelamento do ente graças ao qual se realiza uma abertura. “Em seu âmbito se desenvolve, ex-pondo-se, não todo o comportamento, toda tomada de posição do homem. É por isso que o homem é ao modo da ek-sistência”. (HEIDEGGER, 1999c, p. 162 - 163)

O termo ek-sistência se diferencia de existência (*existentia*) no sentido do acontecer da pura subsistência de um ente não humano, ou do esforço existencial, moral, do homem preocupado com sua identidade, baseada na constituição psicofísica. “A ek-sistência enraizada na verdade como liberdade é a ex-posição ao caráter desvelado do ente como tal”, sendo que “[...] a ek-sistência do homem historial começa naquele momento em que o primeiro pensador é tocado pelo desvelamento do ente e se pergunta o que é o ente”. (HEIDEGGER, 1999c, p. 162)

A verdade como liberdade possibilita também ao homem historial: “[...] deixando que o ente seja, *não* deixá-lo-ser naquilo que ele é e assim como é. O ente, então, é encoberto e dissimulado. A aparência passa assim a dominar. Sob seu domínio surge a não-essência da verdade”. Assim, na mesma medida em que o deixar-ser sempre deixa o ente, a que se refere, ser, em cada comportamento individual, e com isso o desoculta, dissimula ele o ente em sua totalidade. “O deixar-ser é, em si mesmo, simultaneamente, uma dissimulação. Na liberdade ek-sistente do ser-aí acontece a dissimulação do ente em sua totalidade, é o velamento”. (HEIDEGGER, 1999c, p. 163 - 164)

E definindo melhor o velamento, essa faceta da verdade do ser que é tão importante para a compreensão da opacidade buscada neste estudo, Heidegger afirma:

O velamento recusa o desvelamento à *alétheia*. Nem o admite até como stéresis (privação), mas conserva para a *alétheia* o que lhe é mais próprio, como propriedade. O velamento é, então, pensado a partir da verdade como desvelamento, o não-desvelamento e, desta maneira, a mais própria e mais autêntica não-verdade pertencente à essência da verdade. O velamento do ente em sua totalidade não se afirma como uma conseqüência secundária do conhecimento sempre parcelado do ente. O velamento do ente em sua totalidade, a não-verdade original, é mais antiga do que toda revelação de tal ou tal ente. É mais antiga mesmo do que o próprio deixar-ser que, desvelando, já dissimula e, assim, mantém sua relação com a dissimulação. O que preserva o deixar-ser nesta relação

com a dissimulação? Nada menos que a dissimulação do ente como tal, velado em sua totalidade, isto é, o mistério. Não se trata absolutamente de um mistério particular referente a isto ou àquilo, mas deste fato único que o mistério (a dissimulação do que está velado) como tal domina o ser-aí do homem. (HEIDEGGER, 1999c, p. 164-165)

O mistério, porém, é historicamente esquecido e o homem habitualmente se concentra em um dado ente em seu caráter revelado, limitando-se à realidade corrente e passível de ser dominada, impedindo, dessa forma, a dissimulação do que está velado e ignorando os enigmas, obscuridades, questões não decididas e coisas duvidosas que existem na vida corrente. O fato de ser esquecido não quer dizer que o mistério seja eliminado pelo esquecimento, mas ao contrário, ele passa a ter uma presença própria. “Enquanto o mistério se subtrai retraindo-se no esquecimento e para o esquecimento, leva o homem historial a permanecer na vida corrente e distraído de suas criações”. (HEIDEGGER, 1999c, p. 165)

A humanidade, graças àquilo que lhe é acessível na vida corrente (suas necessidades e intenções mais recentes) insiste em assegurar-se através de si mesma, circunscrevendo aí um “mundo” próprio, do qual retira suas medidas, seus projetos e cálculos, sem se preocupar com sua autenticidade. “O homem se engana nas medidas tanto mais quanto mais exclusivamente toma a si mesmo, enquanto sujeito, como medida para todos os entes”. A insistência em permanecer imersa em si própria apóia-se “[...] na relação pela qual o homem não somente ek-siste, mas ao mesmo tempo in-siste, isto é, petrifica-se apoiando-se sobre aquilo que o ente, manifesto como que por si mesmo, oferece”. (HEIDEGGER, 1999c, p. 166)

O ser-aí, portanto, tanto é ek-sistente como in-sistente, sendo que o insistente dirigir-se ao que é corrente e o ek-sistente afastar-se do mistério se copertencem:

Esta maneira de se voltar e se afastar resulta, no fundo, da agitação inquieta que é característica do ser-aí. Esse vaivém do homem no qual ele se afasta do mistério e se dirige para a realidade corrente, corre de um objeto da vida cotidiana para outro, desviando-se do mistério, é o *errar*. O homem erra. O homem não cai na errância num momento dado. Ele somente se move dentro da errância porque in-siste ek-sistindo e já se encontra, desta maneira, sempre na errância. A errância em cujo seio o homem se movimenta não é algo semelhante a um abismo ao longo do qual o homem caminha e no qual cai de vez em quando. Pelo contrário, a errância participa da constituição íntima do ser-aí à qual o homem historial está abandonado. A errância é o espaço de jogo deste vaivém no qual a ek-sistência insistente se movimenta constantemente, se esquece e se engana sempre novamente. A dissimulação do ente em sua totalidade, ela mesma velada, se afirma no desvelamento do ente particular que,

como esquecimento da dissimulação, constitui a errância. (HEIDEGGER, 1998a, p. 166-167).

Nesses termos, a errância é considerada a antiessência fundamental que se opõe à essência da verdade e se revela como o espaço aberto para tudo o que se opõe à verdade essencial, como cenário e fundamento do erro. O erro aqui não é uma falta ocasional, tampouco a não-conformidade do juízo e a falsidade do conhecimento (que é apenas um modo e ainda o mais superficial de errar), mas “O império desta história onde se entrelaçam, confundidas, todas as modalidades do errar”. (p. 167)

Todos esses elementos que Heidegger nos oferece para compor sua concepção de essência da verdade vêm tecer a compreensão de que a verdade comporta a não-verdade, porquanto se dá no desvelamento, que por sua vez se compreende a partir do velamento, da não-verdade. Sobre a essência da verdade, posso concluir com Bornheim (1972, p. 163) que “Ela é em sua essência o conflito original (*Urstreit*) entre desvelamento e ocultamento, e a partir do conflito é que acontece a verdade”. Nessa perspectiva, não caberia falar em momentos sucessivos de um processo dialético, de tese e antítese, porque a verdade em seu fundo último é a ocultação original que chega a acontecer, que vem ao desvelado; é o próprio conflito entre o claro e o escuro.

A verdade, portanto, está localizada em um movimento que se dá na clareira do *ser*. Se está em movimento, não é absoluta, assim como não o é sua essência, por comportar em si a não-verdade. Tal essência não constitui um fundamento, ao contrário, sugere o não-fundamento, o movimento de conflitos que não se resolvem, mas que permitem, pela abertura do ser, o mostrar-se dos entes em sua diferença. Dessa forma, não há uma identidade modelar, mas a identidade é esse próprio desvelar-se na diferença ou, de outro modo, o deixar-ser conferido pela liberdade. Esse movimento de velamento e desvelamento na abertura do aberto permite, portanto, a opacidade como verdade. A opacidade corresponderia ao velamento, ao mistério, ao que não se mostra, mas *ek-siste*, sendo.

Creio ter trazido, com esta imersão no pensamento heideggeriano, mais uma referência para a compreensão da opacidade e da irreduzibilidade. E assim, ainda um pouco atordoada, diria mesmo sem fôlego (será que o leitor, também?) ante a complexidade de tal pensamento, quero relacioná-lo mais de perto com meus estudos que, principalmente por se darem no âmbito das ciências sociais, lidam com objetos que portam em si opacidades, ou seja,

que ora se revelam, ora se ocultam, fundados que estão no movimento de velamento e desvelamento. Tal característica dos objetos torna difícil uma “leitura” monorreferencial, bem como inviabiliza uma síntese. Este estudo particularmente se circunscreve ao currículo, ao “mundo” do currículo, o que me leva a buscar a compreensão de seu movimento, no qual vai se revelando a “obra” a partir dos elementos que o constituem. Nesse movimento, que supõe o velamento e o desvelamento dos entes, verdades e não-verdades se entrelaçam na errância que perpassa toda sua itinerância (como de certa forma já pôde ser visto no relato sobre o Curso de Pedagogia) e nesse vaivém vai se configurando também o caráter do ek-sistente de cada presença singular.

5.3. O SENTIDO DA REFERÊNCIA

Uma vez admitida a opacidade e a irredutibilidade neste estudo, gostaria de enfatizar que a pressuposição da complexidade do currículo e de seu caráter multirreferencial foi trabalhada junto aos estudantes muito mais no terreno do “não dito”, nos silêncios e dados implícitos (nas opacidades!). Ao serem abordados com a questão:

Em seus processos de formação, que referências têm sido mais relevantes? A que atribuem isso?

As respostas mais imediatas dos estudantes recaem primeiramente sobre as disciplinas. Abordam tanto questões da seleção quanto da organização dos conteúdos disciplinares no currículo, bem como as metodologias utilizadas na socialização desses conteúdos e as conseqüências disso para o processo de construção de conhecimentos pelos estudantes e abrem longas discussões sobre a obrigatoriedade ou não das mesmas, sua importância no curso e seu desenvolvimento, o que implica na atuação dos professores, aspecto também bastante enfatizado, notadamente no que tange ao relacionamento entre professores e alunos e a questões metodológicas.

Os estudantes, naturalmente, reportam-se, quando interpelados, a suas necessidades e intenções mais recentes, retirando do que está mais próximo no movimento curricular no qual estão imersos, as suas “medidas” de apreciação. Como diz Heidegger (1999c), cada ek-sistência comporta uma certa in-sistência em se agarrar ao que imediatamente se manifesta e o grande desafio que me cabe em minha interpretação é exercitar o “deixar-ser”, ou seja, tentar apreender a

singularidade de cada fala, sem querer submetê-la à medida de uma outra, muito menos às minhas próprias. Aos estudantes foi perguntado que referências são mais significativas para sua formação, mas como esses elementos que apontam como referenciais em sua itinerância no currículo se constituem em referência para este estudo?

A compreensão do movimento do currículo exige certas remissões, aqui tomadas como referências. As referências são definidas por Barbier (*apud* FRÓES BURNHAM, 1998, p. 45) como “[...] um núcleo de representações de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista organizacional, [...] institucional, ideológico, quanto libidinal, etc”. Esclarece Fróes Burnham que neste *etc*, o autor inclui outros pontos de vista que são sempre deixados de lado pelos seus próprios colegas, tais como as referências ao ‘sagrado’, ao ‘transpessoal’, à auto-superação, assim como às características míticas, simbólicas e artísticas, pontos esses “irredutíveis a toda interpretação científica e inseparável do núcleo de referências e de valores últimos do sujeito”. (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 46).

E como o sujeito não se limita às suas óticas e sistemas de referências particulares, “[...] uma vez que ele vive concomitante e duplamente num mundo interior (privado) e num mundo exterior a si mesmo (no caso do indivíduo social, mundo público), este último passando a *fazer parte do sujeito*”, Barbier distingue, segundo Fróes Burnham, a multirreferencialidade *interna* da *externa*, sendo a primeira considerada:

[...] a opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua ‘itinerância’, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que ‘é portadora de sentidos’ (...significações, direções, sensações). (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 45-46).

Enquanto a *multirreferencialidade externa* “remete à rede simbólica de referências teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito”. (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 46).

Também em Heidegger (1998a) encontro uma definição de referência que, apesar de (ou principalmente por estar) inserida no mundo em outro plano que não o conceitual, traz elementos significativos para a interpretação das falas dos estudantes. O conceito de referência liga-se à cotidianidade (mundanidade) do mundo e à relação “material”, “utensiliária” que se estabelece em um certo nível do ser-no-mundo. Segundo Heidegger:

As referências determinam a estrutura do ser do manual enquanto instrumentos. O ‘em si’ próprio e evidente das ‘coisas’ mais próximas encontra-se na ocupação que faz uso das coisas, embora sem tomá-las explicitamente, podendo se deparar com o que não é passível de emprego. Um instrumento não pode ser empregado — isso significa: a referência constitutiva entre o ser para (Um-zu) e um ser para isso (Dazu) acha-se perturbada. No subordinar-se da ocupação às referências, elas não são consideradas em si, elas estão ‘pre-sentes’ (‘aí’). [...] O conjunto instrumental não se evidencia como algo nunca visto mas como um todo já sempre visto antecipadamente na circunvisão. Nesse todo, anuncia-se o mundo. (HEIDEGGER, 1998a, p. 117).

Assim, vai se conformando segundo Heidegger, o mundo circundante, o qual vai sendo apreendido (e modificado?) mediante o uso das referências:

A serventia (referência), porém, como constituição do instrumento, também não é o ser apropriado de um ente mas a condição ontológica da possibilidade para que possa ser determinado por apropriações. O que diria pois, nesse caso, referência? O ser do manual tem a estrutura da referência. Isso significa: ele possui, em si mesmo, o caráter de *estar referido a*. O ente se descobre na medida em que está referido a uma coisa como o ente que ele mesmo é. O ente tem *com* o ser que ele é algo *junto*. O caráter ontológico do manual é a *conjuntura*. Na conjuntura se diz: algo se deixa e faz junto. É essa remissão de ‘com... junto...’ que se pretende indicar com o termo referência. (HEIDEGGER, 1998a, p. 128).

Sendo a referência abordada como um “meio” de inserção no mundo material, Heidegger a considera como fundamento dos sinais dos quais nos utilizamos para viabilizar nosso estar-no-mundo. A existência do sinal é justificada para servir de referência, porém a referência não pode ser concebida como sinal, ou seja, nem sempre ela serve para orientar, para definir um modo de comportamento, digamos assim. Isso é importante para a multirreferencialidade: a referência é fundamental para que algo se mostre desta ou daquela maneira, mas não representa por isso um guia, ou seja, ela poderá ser acionada ou não e sua função não é de direcionar comportamentos, mas a de ir abrindo possibilidades de vislumbrar um mundo; neste estudo, o mundo do currículo.

Como foi visto nas respostas dos estudantes, as primeiras remissões ao mundo do currículo levam às *disciplinas*, tema no qual me deterei no próximo item de discussão, dada sua importância para a compreensão do currículo.

5.4 O LUGAR DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO

Os estudantes se referem a disciplinas como o grande manancial de conhecimentos possibilitado pelo currículo. E ressaltam algumas disciplinas que tornaram-se referências mais significativas para seus estudos, de acordo com o momento vivenciado (o semestre cursado). Assim, aqueles que se encontravam cursando o segundo semestre (ingressos em 2001.1), declaram seu encantamento pelo conhecimento novo que se descortina com os estudos da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, de Trabalho e Educação, Iniciação ao Trabalho Acadêmico, enquanto os de 2000.2, cursando o terceiro semestre, referem-se a Currículo, Didática e Psicologia como conhecimentos relevantes.

A fala de Erisvaldo é bem significativa para traduzir o que pensa a maioria dos estudantes do grupo focal dos ingressos no semestre 2000.1 (então cursando o quarto semestre) acerca das referências das disciplinas:

Erisvaldo: [...] *Eu encontrei aqui três campos de conhecimento que foram meu norte: um, Iniciação ao Trabalho Acadêmico, que deveria ter a 2, se estender para as novas tecnologias; outra, a Antropologia, que está no lugar certo. Ela abre sua mente para que você possa assimilar o conhecimento de outras matérias. Outra foi a História [da Educação], que ajudou a preencher lacunas de outros campos, como Sociologia e Psicologia. É um campo de conhecimento fantástico, me ajudou demais, deu aporte para Alfabetização, Educação Infantil...*

Poderia acrescentar aqui alguns outros comentários, como o de **Edvaldo**, que diz: *Uma referência muito grande para mim é Pesquisa em Educação. Para ele, essa disciplina deveria vir no início, logo após Iniciação ao Trabalho Acadêmico. Dessa forma, argumenta: Contribuiria mais para minha visão em outras disciplinas. Se tivesse visto pesquisa antes de currículo, teria sido muito melhor. Currículo, segundo Alice, foi uma disciplina muito bem dada, foi uma disciplina que se articulou com as outras e, no semestre, ela está particularmente bem encaixada. [O 3º semestre] É um semestre perfeito, jamais poderia ter sido melhor!* Nesse ponto, há uma concordância de todo o grupo. Mas **Reginaldo** prefere, em princípio, não destacar nenhuma disciplina, porque todas foram mais do que relevantes. *Acho que se faltasse uma eu não ficaria tão satisfeito. Filosofia, Sociologia, Trabalho e Educação...* E **Viviane** faz uma apreciação geral sobre o curso:

O curso pincela bem o que há de mais importante no Curso de Pedagogia. O que foi fundamental para mim foi Trabalho e Educação. Acho que ao longo do curso deveria direcionar para uma área de trabalho. Encaro que a Avaliação da Aprendizagem foi muito importante, mas cada disciplina deveria permitir, no início, saber: o que posso fazer com essa disciplina, na prática? Qual o proveito que posso tirar daqui em diante para meu curso ficar mais sólido?

Há um certo entusiasmo, no momento das discussões dos grupos, ante a possibilidade de ter acesso a conhecimentos novos, a novas informações dos diversos campos disciplinares, o que não invalida as críticas às carências levantadas e a identificação de campos do saber que vêm sendo introduzidos no curso. **Daiane**, ao tempo em que destaca referências importantes para sua formação, nos faz pensar em conteúdos esquecidos pelo currículo:

Senti falta de algumas coisas sobre administração e das metodologias de Português, Matemática para quem vai dar direção para a escola. Antropologia, para mim, acho que é unânime, abriu muito. Sexualidade, arte-educação. Por que não discutimos mais a arte? Ficamos tão afastados. E a ética? Quando fizemos um trabalho de Supervisão vimos como é importante a ética do professor, do pedagogo. Só se discute a ética médica. Sinto falta de discutir até onde vai seu espaço.

Encontro nessa fala de **Daiane**, dois pontos que são cruciais para este estudo: a preocupação com a formação e atuação do pedagogo de uma maneira geral, as possibilidades e os limites postos pelo currículo, tema que será tratado em seção posterior e a importância da inserção dos estudos antropológicos, das artes, da sexualidade e da ludicidade no currículo, como campos que vêm ampliar a visão do curso. Sobre esse segundo ponto, será que poderia pensar aqui que os estudantes, mesmo aparentando, em muitos momentos, um apego a uma formação mais “tradicional”, mais direcionada, como muitos parecem almejar, passam a valorizar não só os conteúdos que supostamente confeririam um estatuto de “cientificidade” ao curso?

Em meu relato sobre *Itinerâncias em Currículo*, rebatendo a preocupação de alguns estudiosos sobre os cursos de pedagogia em delimitar um objeto, alinhá-lo a fim de se tornar visível ao olhar da ciência, questiono se a intuição e a arte não seriam referências válidas para uma compreensão dos processos educativos. Em alguns momentos das discussões nos grupos focais, parece-me virem respostas para esses questionamentos. Há, efetivamente, por parte dos estudantes, uma busca de ampliação de seus referenciais e uma intuição quanto ao alargamento das fronteiras dos conhecimentos pedagógicos expressa, por exemplo, na importância atribuída à

Antropologia, pela possibilidade *de compreensão da prática pedagógica*, por meio da discussão de temas como *o etnocentrismo, o imaginário*, como aponta **Adelina** (2000.1), também pela abordagem de conteúdos referentes a: *maneiras de lidar com o ser humano, de ver a criança especial, os colegas de trabalho*, como mostra **Analúcia** (2001.1); à introdução de temáticas críticas nos estudos em Currículo, que segundo **Neila** (2000.2) *fazem a gente ter um olhar diferente* por não privilegiarem apenas o aspecto técnico, mas abordarem também questões como *multirreferencialidade, diversidade cultural, as culturas negadas*; à “base” proporcionada pela disciplina Sexualidade e Educação, ressaltada por Kandice (1997), para quem: *é uma matéria boa, tem idéia de como trabalhar com a sexualidade em todas as idades e tanto serve para Biologia como para Pedagogia* e também por **Rose**, que declara: *Todos nós vamos lidar com isso, com alunos. Falamos em criar alunos autônomos, mas será que estamos construindo isso dentro da faculdade para passar para outras pessoas?*

Cilene, por sua vez, não só valoriza a arte-educação como fez desse campo o referencial mais importante para sua formação, aproveitando as possibilidades postas pelo currículo, mesmo tendo que driblar as questões mais burocráticas de oferta:

Sempre quis algo na área de arte-educação. Quando vi disciplinas na área de arte-educação eu disse: ‘é por aí’. Tinha História da Arte e outras disciplinas voltadas para a arte, só que nenhuma delas nunca foi aberta [oferecida para o Curso de Pedagogia]. Então eu fui buscar a arte-educação lá fora, como estudos independentes.

Assim como a antropologia, a arte e a sexualidade, a dimensão lúdica da educação, expressa na disciplina Ludicidade e Educação é considerada um conteúdo fundamental, em vários grupos focais, como o dos ingressos em 2000.1, durante o qual Daniela registra: *Eu me lembro quando fiz Ludicidade, ainda há muito preconceito, mas está crescendo muito* e Rose alerta que *Ludicidade não é só para trabalhar com crianças, mas para pensar sobre sua própria atuação, se descobrir como pessoa, sua criatividade, o que está querendo como pedagogo, com a pedagogia.*

Também o grupo dos ingressos em 1999.2 valoriza a Ludicidade a ponto de algumas pessoas clamarem pela sua obrigatoriedade no curso:

Fernanda: *Eu, por exemplo, tenho loja de brinquedos há 10 anos, por isso decidi fazer pedagogia, porque gostava de criança. Uma disciplina que eu fiz, Ludicidade e Educação, me fez ver os jogos educativos de outra forma,*

apesar de já ter lido muitos artigos e isso para mim foi muito válido, essa questão do brinquedo, da fantasia da criança e acabou refletindo no meu trabalho, que de certa forma tem a ver. [...] Eu acho que essa disciplina deveria ser obrigatória, porque nós temos que ter sensibilidade, que entrar no universo infantil, mesmo que siga outro caminho. A partir dela a gente tem outra visão da educação como um todo.

Ionara: *Essa disciplina desenvolve a criatividade. Deveria ser obrigatória. Essa coisa leve, do sensível, da criatividade, não só para trabalhar com crianças, mas também com adultos. Se você vai fazer uma palestra em formação de professores, pode fazer a sensibilização. Eu acho muito importante.*

Norma: *Era uma disciplina que eu queria fazer, não sei porque não é obrigatória. Acho importante o lúdico, não só para crianças. O adulto precisa muito disso, de se soltar. Brincadeira para adulto é bom para que ele se solte. Para quem trabalha com EJA [Educação de Jovens e Adultos] é muito importante.*

É curioso perceber que enquanto os estudantes desenvolvem um entendimento da necessidade de ampliação de referenciais do campo pedagógico, como a atender a demandas da constituição de um pensamento complexo, de uma visão multirreferencial da pedagogia, permanecem apegados à hierarquização dos campos disciplinares. É como se mudasse a ordem das prioridades, mas não a priorização de determinadas disciplinas a partir de sua obrigatoriedade. Esse é um aspecto sobre o qual gostaria de me deter um pouco.

Fomos acostumados com a hierarquização dos saberes, como foi proposto no modo de produção de conhecimento inaugurado por Galileu e sistematizado filosoficamente pelo racionalismo cartesiano e seus desdobramentos tanto no campo científico quanto no filosófico, desde então sumariamente separados. De acordo com Almeida Filho (1997), a ciência ocidental se desenvolve com base na noção de *especialidade*, o que incentivou a produção de campos disciplinares cada vez mais rigorosamente delimitados pelas sociedades e academias científicas. Além da delimitação dos campos disciplinares, foi definida a cadeia hierárquica das disciplinas, de acordo com seu estatuto científico. A *disciplinaridade* seria então essa “Estratégia de organização histórico-institucional da ciência, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico”. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 9).

Em texto intitulado: “Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo” Fagundes e Fróes Burnham (2001) retomam a idéia da hierarquização e da compartimentalização de saberes inerentes à produção de conhecimentos na modernidade para esclarecer que nesse

processo de disciplinarização, novos saberes acabam já circunscritos a tal ou qual compartimento. Para articular com os estudos sobre a multirreferencialidade acima apresentados, poderia acrescentar: acabam reduzindo-se a um outro, que passa a conferir-lhe identidade.

Mas qual o significado da disciplina para o conhecimento científico e para o currículo?

Tomarei de empréstimo algumas formulações do referido texto de Fagundes e Fróes Burnham, que por sua vez se inspiram no também referido texto de Almeida Filho e em outros autores, para tratar do conceito de *disciplina*. Em uma das famílias semânticas das quais se origina, o termo *disciplina* baseia-se na idéia de *discipuli*, termo originalmente empregado para designar seguidores de um mestre, de uma escola ou de um grupo – significando então a ação de aprender, de instruir-se – e depois atribuído àqueles que aderiam à filosofia, ao método de uma escola, a um mesmo modo de pensar, como um tipo particular de iniciação a uma doutrina, a um método de ensino. Posteriormente, o termo *disciplina* passou a conotar o ensino-aprendizagem em geral, incluindo maneiras diversas de educação e formação. Com a formação das universidades modernas, foi instituída a organização disciplinar e *disciplina* passou a designar uma matéria ensinada, um ramo particular do conhecimento.

Costumo fazer uma distinção em meus estudos e preleções acerca do Currículo entre o termo *disciplina* quando representa um campo disciplinar, ou seja, uma área de conhecimento historicamente legitimada de acordo com as exigências de um conhecimento “científico” e a *disciplina* como unidade didática (termo ainda em discussão), qual seja, como forma de organização dos conteúdos curriculares em uma delimitação espaço-temporal, a partir de uma seleção previamente feita. Embora referindo-se a dimensões distintas no processo de produção, seleção e organização de conhecimentos, em ambas a *disciplina* representa “uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico”, como definem Fagundes e Fróes Burnham (2001) e se baseia no “princípio da parcimônia” aludido por Almeida Filho (1997). Segundo esse autor: “Na perspectiva cartesiana, o processo do conhecimento racional implicava uma série de operações de decomposição da coisa a conhecer, buscando reduzi-la às suas partes mais simples”, sendo que o princípio da parcimônia “[...] validaria os modelos explicativos do novo modo de produção de conhecimento – pois o conhecer reduzia o agora objeto aos seus componentes elementares”. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 7-8).

Tal concepção de *disciplina* parece ter impregnado todo um *modus operandi* em currículo, apesar das muitas críticas que vêm sendo formuladas nos meios acadêmicos na atualidade. É como se, de maneira geral, houvesse um consenso quanto a essa forma de organização didática em que os saberes produzidos pelos diversos campos disciplinares deveriam ser administrados com parcimônia, com uma delimitação bem marcada e com a devida hierarquização a partir do critério de cientificidade. Cilene, que procura a todo o momento ressaltar a importância da abertura de mais espaço para a formação complementar no currículo de Pedagogia e as possibilidades que encontrou de ir articulando os saberes da arte-educação à sua própria itinerância no currículo, assim como Ana Carolina, dão a devida dimensão das *disciplinas* na proposta curricular em análise:

Cilene: *Não basta dizer que faz, que acabou com a fragmentação e continuar fragmentado. Porque esse currículo, embora tenha essa característica [de abrir espaços para a formação complementar], tem as disciplinas, você vê os blocos: Educação Infantil, só Educação Infantil. Então é fragmentado. Gestão, você ouve falar só de gestão em escola, não ouve falar de gestão na empresa, numa ONG, em um movimento social. É ainda fragmentado. Mas realmente é um exercício mesmo, não é ficar só esperando...*

Ana Carolina: *Na verdade, o modelo do currículo se modificou, mas o conteúdo e a forma de se trabalhar a disciplina não foi muito modificado, perdeu até a seqüência, porque antes pelo menos, no currículo velho, você tinha uma seqüência: n.º 1, n.º 2. Você sabia que estava se desenvolvendo, se aprofundando em determinado tema. Agora a disciplina é única e você não se aprofunda em determinado estudo.*

Reginaldo, vindo por outro ângulo que o de Ana Carolina, acha “fantástica” a inovação do currículo:

[O currículo] é muito mais organizado que outros. Ele permite liberdade muito grande, não tem disciplina dependente uma da outra, pré-requisitos; as obrigatórias são concentradas pela manhã, isso facilita a vida da pessoa, tem uma estrutura didática, o semestre começa com uma base didática, um aprofundamento teórico para depois ir para o instrumental. A organização foi muito bem feita. Esses são os pontos fortes.... (Grifo nosso).

A intervenção de Reginaldo vem mostrar de certa forma que a despeito da grande mudança de perspectiva do currículo em foco, a idéia que prevalece é a da necessidade de uma “base” teórica sobre a qual se firmam os conhecimentos “instrumentais”, de acordo com a “lógica

arborescente” retomada por Gallo (1995, 1996b) para respaldar suas críticas à disciplinarização. Esse autor faz menção à metáfora da estrutura arbórea do conhecimento, cujas raízes, fixas e tendentes à verticalidade, levariam a “seiva” por um tronco firme e permitiriam a ramificação dos “galhos” pelos diversos aspectos da realidade. Tal concepção, segundo o autor, pressupõe uma hierarquização do saber, sendo os supostos “conhecimentos secundários”, dependentes do “tronco comum” para se ramificar.

Também Marques (1999) constata o predomínio dessa concepção nos currículos, nesse caso no âmbito da educação básica, ao estudar as possibilidades dos saberes escolares irem além da escola, e traz uma situação efetiva para sua crítica:

Uma breve observação nos currículos de nossas escolas, com carga horária diferenciada e horários privilegiados para as chamadas ‘ciências exatas’, disciplinas hierarquizadas segundo seu grau de importância, nos dá a dimensão de quanto ainda lidamos com uma concepção de construção do conhecimento tendo a metáfora da árvore como modelo. (MARQUES, 1999, p. 45).

Para a maioria dos estudantes, essa concepção permanece, mesmo porque, a despeito da ampliação dos referenciais possibilitada pelo currículo, a lógica de estruturação do curso acaba traduzindo essa metáfora, o que se pode perceber no fato de campos disciplinares não legitimados como “conhecimento científico” como a arte e a ludicidade estarem inscritos na formação complementar. Mas por que os estudantes insistem tanto na idéia de hierarquizar as disciplinas, se reconhecem as possibilidades postas por aquelas que são “complementares”, qual sejam as disciplinas optativas? A despeito das críticas feitas às disciplinas obrigatórias que deixaram a desejar em seus conteúdos e da importância atribuída a inúmeras disciplinas optativas para sua formação, muitos estudantes, quando passam a valorizar o conteúdo de uma disciplina, querem alçá-lo à obrigatoriedade. E assim justificam:

Fernanda: [Referindo-se a Ludicidade e Educação] *Por não ser obrigatória, muitas pessoas não têm oportunidade de pegá-la. Deveria ser obrigatória para todos, independentemente de vir a trabalhar com crianças, mas por ser um educador deve desenvolver a sensibilidade, entender o que é realmente o prazer.*

Ana Lúcia: *Uma outra disciplina importante é Projeto [Elaboração de Projetos]. Tem optativa, mas uma obrigatória seria importantíssimo. Deveria ter obrigatória nessa área. Eu acho que é muito importante na época de hoje, não só para trabalhar em escola, mas em empresas, em R.H.*

Daniela: *Todas essas obrigatórias são importantes, não tem como tirar uma e botar outra, mas poderia diminuir as optativas e incluir outras obrigatórias que já são optativas, mas que são fundamentais para nosso curso, como Ludicidade, Sexualidade e deixava cinco optativas. O que fazer, se há uma limitação de tempo aqui?*

Muitas são as discussões sobre as disciplinas e as tentativas de otimização de seu desenvolvimento no curso. Como o currículo é organizado com uma delimitação de tempo para cada semestre e para cada disciplina dentro do semestre, este acaba sendo um ponto importante a se considerar, como insiste **Daniela:** *A carga horária de algumas disciplinas é muito pequena. Quando o semestre termina a gente fica com a sensação de que faltaram algumas coisas;* no que é questionada por **Reginaldo:** *Não sei se é a carga horária, acho que é o aproveitamento. Por exemplo, tem disciplinas, como Alfabetização, com 60 horas que são fantásticas, o professor aproveita bem a relação teoria/prática e também por* **Edvaldo:** *Acho que a questão não é o aumento da carga. Essa disciplina para ele foi fantástica e para mim, acabou na hora certa. A disciplina é ótima, a professora também, mas não é minha praia, então se tivesse mais horas eu teria passado mal.*

Edvaldo traz um aspecto muito importante para a discussão da hierarquização das disciplinas expressa na obrigatoriedade ou não de determinados componentes curriculares (como são denominadas as disciplinas em sua delimitação como “unidade didática”) no currículo, qual seja a possibilidade de realização de percursos de aprendizagem autônomos por parte dos estudantes, de acordo com suas perspectivas de formação, criadas por sua vez a partir de suas interpretações de mundo, de suas formas de estar-no-mundo, enfim, de suas itinerâncias no currículo e do currículo em suas itinerâncias. Por ter toda uma vivência como sindicalista, na qual vem construindo uma visão crítica sobre o mundo do trabalho e sobre a sociedade de maneira geral, Edivaldo considera que encontrou no Curso de Pedagogia, possibilidades de ampliar sua visão de mundo e sua atuação profissional, mas faz ressalvas à sua organização:

Edvaldo: *Não vejo porque ter tanta disciplina obrigatória. Primeiro que eu não gosto muito de disciplina e ninguém consegue me convencer que tem hierarquia [de saberes]. Não vejo razão nenhuma para ter disciplina obrigatória. Aqui mesmo [no grupo focal com os estudantes ingressos em 2000.1], vimos vários depoimentos contraditórios: ‘Tem que ter, tem que ter’; ‘Essa não precisa, troca’; ‘Tem que trocar optativa por obrigatória’. Acho que não deveria ter obrigatória nenhuma, a própria avaliação dada pelo professor não deveria nem existir. [...] É melhor oferecer um elenco de disciplinas (infelizmente, de disciplinas), mas seriam conteúdos que a gente*

deve buscar, dê o nome que quiser, a gente entraria e o colegiado poderia acompanhar.

Esta também é a posição de **Viviane**, quando diz: *a gente não pode ficar dizendo: ‘deve botar essa como obrigatória’.* Acho que o curso pincela bem, mas deve abrir mais o leque e se você tem interesse, corra atrás. Assim como a de **Reginaldo**, que apesar de valorizar a “base didática” dada pelo curso, num apelo bem racionalista, considera que *Uma das maiores vantagens do currículo é essa dinâmica. Você tem 12 disciplinas optativas. Dá uma liberdade muito maior.*

A proposta curricular em questão procura, como bem o percebem os estudantes, ampliar o leque de disciplinas optativas, estimulando, inclusive, a busca de outros campos disciplinares considerados mais distantes da área pedagógica e aumentando as possibilidades de escolhas dos estudantes em relação a seus percursos curriculares. Dessa forma, procura estar em consonância com um dos seus princípios orientadores, o princípio da *flexibilidade*, assim descrito em seu texto:

Flexibilidade em oposição à rigidez do conceito de currículo adotado anteriormente, expressa principalmente nas “grades” curriculares estáticas e com possibilidades restritas de formações especializadas. O ritmo acelerado das mudanças na realidade atual traz a premência de qualificações flexíveis para atuação em qualquer campo profissional, o que requer uma formação mais abrangente a partir de uma dinâmica passível de mudanças processuais, ou seja, sem determinação prévia do caminho a ser percorrido.

Como está sendo praticada essa flexibilidade? E, antes disso, que traços de “história efetual” poderiam ser encontrados na adoção desse termo?

O termo flexibilização vem sendo utilizado nos meios educacionais nas duas últimas décadas inspirado tanto no mundo do trabalho, com o apelo à adoção de processos mais flexíveis na produção desde a constituição do modelo toyotista de produção, quanto nas críticas à forma hierarquizada de produção de conhecimentos e nas avaliações críticas aos processos de escolarização, pela impossibilidade de responder com qualidade às demandas de formação da população.

No campo do currículo, a idéia da flexibilização vem associada à necessidade de superar a rigidez das grades curriculares, como expressa o princípio em foco, no combate à forma de estruturação curricular imposta pelas legislações anteriores, que se apoiavam na obrigatoriedade de um currículo mínimo a ser adotado em todo o território nacional para todos os

níveis. Como foi visto, essa foi também a base das discussões que deram suporte à elaboração da proposta curricular em estudo.

O princípio apóia-se na idéia de qualificações flexíveis e na necessidade do currículo se flexibilizar para atender a tal mister. Nesse sentido, alguns estudantes percebem sua efetivação, como Cilene, Edvaldo, Reginaldo, Viviane, mas há nuances identificadas por esses mesmos estudantes e outros mais que põem em questão esse princípio. Parece contraditório assumir a possibilidade de flexibilizar os percursos dos estudantes quando se esbarra na questão da oferta de disciplinas e nessa hierarquização aqui discutida. Não é raro um professor-orientador se deparar com o dilema de estudantes no momento da inscrição semestral em disciplinas, quando os mesmos têm que abrir mão de se inscrever em componentes curriculares mais diretamente ligados a seus interesses no momento ou mais relacionados com o encaminhamento que pretendem dar ao curso, para se inscrever nas disciplinas obrigatórias, sob pena de perder a semestralização. Certamente há muitas vantagens em seguir com sua turma, desenvolver estudos conjuntos, assegurar um percurso sem a ameaça de não conseguir “pegar” as disciplinas em semestres posteriores, mas naquele momento, não seria mais conveniente o estudante trabalhar um conteúdo que possibilitasse uma melhor articulação com outros referenciais mais prementes e assim, possivelmente aprender mais? Não seria mais significativo para a construção de suas existências de pedagogos incluir em suas opções a possibilidade de estudarem com mais prazer? A esse respeito Kandice declara que *a professora [da disciplina Sexualidade e Educação] não quer que seja obrigatória porque quer que seja feita com prazer.*

Neila e Emanuelle, muito embora em momentos diferentes, parecem entrar em sintonia com a fala de Kandice e, mesmo sem estarem em desacordo com seu conteúdo, procuram respondê-la:

Emanuele: *Mas às vezes você tem interesse e não pode fazer, as disciplinas não são oferecidas. É difícil direcionar, você pode até saber por onde quer ir, você pode até conseguir, mas eu vou passar dez anos na faculdade para conseguir atingir o objetivo, pegar todas aquelas matérias que quero aplicar na minha prática.*

Neila: *Mas também tem um aspecto positivo, que o currículo permite que a pessoa tenha sua independência para pegar as optativas. A pessoa pode fazer a escolha de acordo com seu próprio interesse, agora acontece que essa escolha não é feita...*

Ficam assim evidenciadas possibilidades e limites para a efetivação do princípio de flexibilização, questão para a qual as falas de Reginaldo e Miguel, também essas apresentadas em grupos diferentes, parecem mostrar um ponto de equilíbrio:

Reginaldo: *Toda formação tem que ter um parâmetro. É importante ter um parâmetro, o mínimo que o pedagogo precisa fazer. Outra coisa, não acho que uma disciplina precisa ser obrigatória para a gente querer fazer. A gente precisa ter liberdade e está muito mal acostumado a fazer o que o professor quer. A gente fica preso a isso e eu acho que na Faculdade de Educação tem que ser justamente o contrário, você tem que se libertar disso, tem que querer aprender. A gente tem que ter essa liberdade.*

Miguel: *Aqui houve várias críticas e eu não interpreto que as críticas são em relação à liberdade que o currículo proporciona, e à questão do sem rumo, não, eu acho isso fantástico. Na sociedade em que nós vivemos hoje onde tudo é padronizado, tudo segue num padrão específico, você ter uma Faculdade que é grávida de possibilidades, fecunda, não é a questão das possibilidades, mas pegar esse aluno que vem para a Faculdade idealizando de forma a priori o que seja uma faculdade, botar ele sentado não para dizer: 'Você tem o rumo 1, rumo 2, rumo 3 e rumo 4', mas dizer: 'Olhe as possibilidades, você pode construir aqui e essas são as bases', sei lá, a palavra fugiu, mas é como se dissesse: 'Isso aqui é necessário você saber, isso aqui subjaz à ação de você construir seu rumo'. Você não vai dar rumo, mas vai dizer para uma pessoa que ainda não está preparada, aliás, que não está acostumada com esse tipo de processo, é chegar e dizer assim: 'Existem várias e várias possibilidades, tome aqui o que subjaz e agora, aprendeu? Beleza, se vire'. [...] Esse currículo, como algo novo, precisa de um trabalho novo porque a educação que nós tivemos não é uma educação que possibilita você chegar diante de possibilidades e dizer: 'Eu quero essa...' Tem que ter base, nada que impeça essa liberdade, mas que lhe conduza a escolher.*

Essas observações estão bem sintonizadas com a política de reestruturação curricular vigente na UFBA, cujo documento publicado em 1999 afirma que:

Exige-se, hoje, que os currículos dos cursos de graduação sejam renovados periodicamente e proponham percursos alternativos de formação, para a escolha do estudante, de acordo com seu ritmo e preferência, e que lhe possibilite aprender a aprender, a reinterpretar o que aprende, desenvolvendo uma visão crítica e habilidades de gestão, levando em conta que sua atuação futura se dará tanto no campo profissional, como no campo da cidadania. (UFBA, 1999, p. 8).

Para justificar o princípio da flexibilidade adotado, o mesmo documento faz alusão a estudos mais recentes no campo da epistemologia que dão conta da existência não de uma única, mas de diferentes ordens pelas quais os sujeitos podem adquirir certos conhecimentos teóricos e

práticos, o que viria a contradizer argumentos em favor da conservação de uma estrutura curricular engessada por conteúdos obrigatórios, ordenados em seqüência também obrigatória (por pré-requisitos). Mas vem em seguida a advertência, que evoca de certa forma a “lógica arborecente” antes referida e acrescenta elementos às formulações de Reginaldo e Miguel:

De todo modo, esse novo entendimento não descarta a preocupação propedêutica de se dar precedência ao domínio de certas noções e conhecimentos básicos, que viabilizem o acesso do estudante a outros raciocínios e conhecimentos mais complexos. (UFBA, 1999, p. 9).

Há, portanto, em relação ao princípio da flexibilização do currículo, tanto questões conceituais quanto burocráticas que estariam cerceando sua efetivação. Poderia levantar aqui a questão de que a lógica da disciplinarização estaria limitando essa flexibilização? Pois à medida que o currículo se estruturar predominantemente em torno das disciplinas (no sentido de unidades didáticas), haverá sempre uma hierarquização, uma ordem de seqüenciamento, uma obrigatoriedade. E as limitações em termos de ofertas e do próprio desenvolvimento das disciplinas acabam suscitando um visível desconforto e uma aparente insegurança dos estudantes em relação a seus percursos curriculares. Nas discussões, as críticas mais insistentes sobre o funcionamento das disciplinas recaem sobre a falta de integração das mesmas no currículo.

5.5. (IM) POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO NO CURRÍCULO

Os estudantes observam uma falta de integração tanto a nível horizontal, qual seja, entre disciplinas que são estudadas em um mesmo semestre, como vertical, entre disciplinas cujos conteúdos são distribuídos em mais de um semestre¹⁰. As discussões do grupo focal de ingressos no semestre 2000.1 podem mostrar bem isso. Enquanto observam a afinidade (não propriamente a integração) entre os componentes curriculares do 3º semestre do curso (Psicologia da Educação, Didática, Currículo, História da Educação e Avaliação) criticam a falta de continuidade entre outros componentes e ressaltam a importância dessa articulação com exemplos bem sucedidos. As falas de Alice e Adelina resumem toda a preocupação do grupo em relação à articulação vertical:

¹⁰ Na proposta curricular em estudo, algumas matérias são distribuídas em duas disciplinas semestrais, sendo uma pré-requisito da outra, como é o caso de Filosofia da Educação I e II, História da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II e Sociologia da Educação I e II.

Alice: *Há falta de articulação entre algumas disciplinas que têm dois momentos [dois semestres consecutivos], como por exemplo: Psicologia. Talvez essa articulação entre a 1ª e a 2ª devesse ser vista. Deve haver realmente uma continuidade. Nem sempre o que tem na ementa é o que acontece. Às vezes essa continuidade já seria uma grande coisa.*

Adelina: *Queria lembrar como foi bom para nós História da Educação, enquanto tivemos a lacuna em Psicologia. Tivemos oportunidade de fazer as duas com a mesma professora. É preciso haver continuidade.*

Alice: *Eu acho que tem duas coisas: as disciplinas estão sendo mal aproveitadas e isso causa uma lacuna muito grande, porque a gente precisa não só delas, mas de outras. Então a falta é dupla: a que tem não é suficiente e é mal aproveitada. Então eu vejo particularmente nela [Psicologia] esses dois aspectos, sendo que um agrava o outro.*

As críticas à falta de integração entre os diversos componentes curriculares recaem também sobre a desarticulação entre os professores das disciplinas. “*Professora, existe comunicação entre os professores? Por exemplo, o professor de História 1 se comunica com o professor de História 2?*” Essa pergunta irônica de **Erisvaldo** provocou muitos risos e foi um mote para alimentar a discussão sobre a falta de integração no grupo focal dos estudantes de 2000.1:

Daniela: *O ideal seria ser o mesmo professor na 1 e na 2. Quando o semestre fica apertado o professor sabe o que deu ou não deu. Ou então passa para o outro o que não deu.*

Erisvaldo: *Assisti a uma exposição sobre Anísio Teixeira em que ele disse que a educação deveria ser como um exército, com canais de comunicação para cima e para baixo. Estão faltando canais de comunicação.*

Rose: *Notoriamente não há entre os professores unidade quanto a orientações de como fazer os trabalhos, como escrever, paginar, formular. Nosso campo de atuação é no campo da pesquisa e a gente precisa estudar.*

Denise, participando do grupo focal dos ingressos em 1997 traz a experiência dos espaços escolares de educação básica como saída para a falta de integração dos professores:

Denise: *Isso era uma coisa que eu estava querendo colocar, a questão do acompanhamento. Não sei como é o regimento da UFBA. Numa escola até o 3º ano tem um coordenador que acompanha e aqui, não.*

É importante registrar que a falta de integração é percebida como uma fragilidade do processo curricular, assim como sua (falta de) coordenação. Com o discurso bastante afinado com as críticas mais correntes acerca das formas hegemônicas de produção e circulação de conhecimentos, os estudantes abordam a fragmentação e compartimentalização do conhecimento no currículo. Nesse ponto, estranhamente, há uma sintonia com a própria definição do *princípio da integração* apresentado na proposta curricular:

Para articular devidamente os conteúdos curriculares, é necessário o princípio da integração, com vistas à superação da tão criticada fragmentação das disciplinas. Tal princípio se expressa numa metodologia interdisciplinar, que pressupõe ser o objeto pedagógico bastante complexo do ponto de vista epistemológico, exigindo a concorrência de campos diversos do conhecimento para sua elucidação. Essa abordagem multidisciplinar deve avançar para uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares - a interdisciplinaridade - a fim de assegurar a conexão entre os conteúdos estudados.

A despeito do que preconiza o princípio acima, uma posição recorrente nos grupos focais é a necessidade de um diálogo mais efetivo entre os diversos campos disciplinares e mais concretamente, entre os professores, conforme mostram as falas dos estudantes. Sabe-se que existem algumas iniciativas isoladas de desenvolver atividades conjuntas entre professores que trabalham com disciplinas em um mesmo semestre, mas são oriundas de decisões particulares, tendo como critério, via de regra, o relacionamento pessoal e não propriamente uma exigência do ponto de vista epistemológico. Assim, o princípio não vem se concretizando em ações curriculares mais efetivas, como quer não só a proposta curricular em análise, como muitos estudos, a exemplo daqueles tão divulgados a partir dos anos 1970, como os já citados de Japiassu (1976), Fazenda (1989, 1991, 1992, 1995), Severino (1990) e muitos outros.

Uma primeira observação de Severino (1990) a respeito do objeto pedagógico é quanto a sua complexidade ou, dito de outra forma, à variedade de referências necessárias para sua compreensão, o que exigiria, inicialmente, uma abordagem multidisciplinar que avançaria para a inter e a transdisciplinaridade.

Para discutir essa proposição, lanço mão da definição de *multidisciplinaridade* apresentada por Almeida Filho:

Conjunto de disciplinas que simultaneamente tratam de uma dada questão, problema ou assunto, sem que os profissionais implicados estabeleçam entre si efetivas relações no campo técnico ou científico. É um sistema

que funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, estando ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinares. A coordenação, quando existente, é de ordem administrativa, na maioria das vezes externa ao campo técnico-científico. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 11).

Analisando a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFBA a partir desse conceito, poderia dizer que apenas a *multidisciplinaridade* é observada, uma vez que a *interdisciplinaridade*, desta vez definida por Severino, referindo-se especificamente ao “objeto” educação, seria um processo que se realiza “quando as categorias de todos os conjuntos entram numa relação recíproca para a constituição do objeto epistêmico educação”. (SEVERINO, 1990, p. 23).

As vozes de muitos estudiosos vêm se juntar, de certa forma, às dos estudantes de pedagogia, ao criticarem a fragmentação do conhecimento e buscarem uma síntese. Porém, enquanto os primeiros procuram uma síntese dos “objetos epistêmicos” de campos disciplinares afins, para alargar seus campos de pesquisa, os estudantes procuram formas de melhor articular as informações às quais têm acesso, com vistas à aprendizagem desses “objetos epistêmicos”. Já o princípio em foco procura “assegurar a conexão entre os conteúdos estudados” por meio da interdisciplinaridade. Este estudo, por sua vez, não procura defender uma integração forçada ou buscar uma síntese que venha a submeter um referencial a outro no processo do conhecimento na e da educação, mas analisar o princípio adotado na proposta curricular. Dessa forma, caberia perguntar aqui: como assegurar essa conexão entre conteúdos no currículo?

Muitas proposições vêm sendo feitas, além da *interdisciplinaridade*, na esteira dessa nostalgia da integração instalada desde que têm início as críticas ao modo disciplinar de produção de conhecimentos. Em defesa da *transdisciplinaridade* Morin (2000) afirma: “Ora, o que deve comunicar são as estruturas de pensamento e não apenas a informação”, uma vez que “[...] conhecer é uma aventura incerta, frágil, difícil, trágica”, o que viria a exigir, como mostram as primeiras formulações desta seção, o desenvolvimento de uma outra epistemologia, cuja função seria a de desenvolver o pensamento complexo: “[...] o problema da epistemologia complexa é fazer comunicar estas instâncias separadas [...] fazer o circuito”. As instâncias antes separadas não perderiam sua competência nesse processo, pois caberia à epistemologia complexa também, fazer com que se desenvolvam “o suficiente para a articular com outras competências que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento”. (MORIN, 2000, p. 22-23).

Referindo-se mais diretamente à área da educação, Severino (1990) defende que o caráter multidisciplinar dessa área exige esforços para se chegar, inicialmente, a uma integração e, gradativamente, à *transdisciplinaridade*, processo que virá a exigir que o conjunto categorial de cada disciplina lance o objeto dessa disciplina “para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos” (SEVERINO, 1990, p. 23).

O conceito de *transdisciplinaridade* vem sendo trabalhado sob os mais variados enfoques, mas sempre como uma síntese possível para fazer frente à propalada fragmentação das disciplinas. Um texto que poderá trazer elementos significativos para este estudo foi elaborado por Fagundes e Fróes Burnham (2001) e aqui já referido. Nesse texto as autoras fazem um estudo do qual me apropriarei para discutir as possibilidades não propriamente de integração ou transdisciplinarização, mas para trabalhar com possibilidades de articulação.

As autoras observam em seu texto que o termo *transdisciplinaridade* tem sido empregado para designar projetos dos quais participam mais de uma disciplina, no sentido de um trabalho comum para se buscar respostas para determinados problemas e apresentam a seguinte concepção:

A transdisciplinaridade representa uma etapa superior que se sucede à interdisciplinaridade, que situa as relações ou reciprocidades entre as diversas disciplinas no interior de um sistema total, tomando por base uma axiomática geral compartilhada capaz de instaurar uma coordenação, em vista de uma finalidade comum.”(PEDUZZI *apud* FAGUNDES e FRÓES BURNHAM, 2001, p. 40).

Fagundes e Fróes Burnham procuram mapear muitos dos estudos sobre a transdisciplinaridade, evidenciando formulações como as de Almeida Filho (1997) e Morin (1996, 2000). Almeida Filho (1997) lança a suposição de que os campos disciplinares não constituiriam de fato estruturas, com um grau variado de autonomia, mas sim que seriam instituídos por uma práxis. “Nesse caso um determinado campo científico seria constituído mediante a contribuição de elementos intra-paradigmáticos – simbólicos, éticos, políticos, pragmáticos”. Não são os campos disciplinares, propriamente que interagem entre si, mas há os sujeitos que os constroem na prática científica cotidiana, sendo, portanto seus agentes institucionais representativos. Observa o autor que, na contemporaneidade, os diversos campos disciplinares vêm abrindo suas fronteiras em decorrência de uma necessidade dos próprios

objetos complexos, como seriam os da área de saúde. Poderia dizer aqui, também, como o são os da área de educação?. O autor acrescenta que para alcançar a desejada “síntese da complexidade”, será necessário produzir um discurso capaz de atravessar as fronteiras disciplinares. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 14).

Morin (2000) lamenta não haver ainda uma transparadigmatologia, qual seja um paradigma pautado na complexidade, na comunicação das estruturas de pensamento. Para ele as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas os co-produtos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais de produção do conhecimento. Tal paradigma viria então problematizar a racionalidade fechada [centrada na razão subjetiva] instituída por Descartes e relativizar as noções de definição e objetividade. Propõe, em contrapartida, uma racionalidade aberta, numa perspectiva transdisciplinar (MORIN, 1996).

O que mais importa reter no estudo de Fagundes e Fróes Burnham (2001) é a constatação de que a *transdisciplinaridade*, mesmo quando pautada na noção de *racionalidade aberta*, mantém como um dos seus pressupostos básicos a crença de que o conhecimento é um todo integrado e de que é possível uma percepção totalizante da realidade:

A identificação de saberes reorganizadores que atravessam as disciplinas, como base para os processos de unificação, tanto semântica como operativa das acepções através e além das disciplinas, são tentativas de costurar o incosturável: a fragmentação do mundo e dos saberes humanos. Apesar dos avanços que a proposta da transdisciplinaridade possa representar na organização dos currículos e na pesquisa, pela possibilidade de alguns trânsitos verticais e horizontais, ela deixa dúvidas quanto à sua capacidade de dar conta da complexidade dos cada vez mais indisciplinados (resistentes a nossas tentativas disciplinares de enquadramento) objetos com os quais lidamos na contemporaneidade. (FAGUNDES e FRÓES BURNHAM, 2001, p. 42).

As autoras vêm me lembrar também as considerações de Ardoino (1998), para quem a *transdisciplinaridade*, ao tentar unir por cima as disciplinas, através da articulação e reorganização de saberes garimpados de diversos domínios disciplinares, na busca de uma homogeneidade, acaba por manter a hierarquia entre as ciências, pelo estabelecimento de um campo disciplinar modelar, que supostamente uniria os demais; esta seria uma tentativa impossível de se realizar: a de se construir um “esperanto” das ciências do homem e da sociedade. Para este autor, como foi visto no início desta seção, nas ciências do homem e da sociedade, os saberes não são constituídos apenas por conteúdos disciplinares, mas também por

relações sociais, expressões estéticas, emocionais e afetivas, além do biológico, do econômico, que refletem as condições sócio-histórico-culturais dos indivíduos e grupos sociais

Não se trata aqui de desconsiderar a importância do conhecimento historicamente produzido e sistematizado, mas buscar formas de articulação em que um campo disciplinar não se veja reduzido a outro, na busca de uma identidade para tal ou qual objeto. Essa preocupação pôde bem ser sentida para as *Discussões sobre os Cursos de pedagogia no Brasil – visões diversas sobre educação e pedagogia*, item incluído nas *Itinerâncias em Currículo*. A maioria dos autores abordados busca uma justificativa para a afirmação da pedagogia como ciência e nessa busca, procura se espelhar naquilo que é instituído como ciência a partir de um modelo, de uma identificação de ciência que procura unificar essa identidade, ignorando as relações que a constituem, para lembrar Heidegger (1999b).

Esse apelo quanto à constituição de novas perspectivas para a construção de saberes na universidade parece ser sentido pelos estudantes

5.6 ESPAÇOS MULTIRREFERENCIAIS NO CURRÍCULO

Com o intuito de discutir os espaços nos quais são construídos os saberes que se constituem referências para suas existências de pedagogos e as possibilidades de articulação desses saberes no currículo, foi lançada aos estudantes a seguinte questão:

Em que espaços se constroem os saberes que vêm configurando seus processos de formação em pedagogia?

Em cada grupo focal alguns se apressaram em responder, a partir das experiências vivenciadas em seu *estar-no-mundo*; o que me cabe aqui é reunir as primeiras falas de cada grupo, para subsidiar minha interpretação dos espaços de aprendizagem possibilitados (ou não) pelo currículo.

Assim, **Jaqueline** (1997) se adianta e declara que:

Quando se convive com a universidade, nos ambientes de pesquisa e participa de eventos como o Educa UFBA, os seminários de pesquisa, são coisas dentro da faculdade, mas extra classe. Onde você constrói aprendizado fora da sala de aula? Isso você faz na própria faculdade, a partir do momento em que acontecem palestras, você participa de pesquisas. Você não está em sala de aula, mas o que está fazendo traz aprendizado...

Em outro grupo, **Daniela**, que ingressou em 1999.2, faz outras considerações sobre a universidade:

Uma coisa que eu percebo aqui na universidade é que o espaço para descobertas, para trocas é mais amplo em alguns períodos, não é constante como deveria ser. E essa questão dos projetos que eu acho rico, essa possibilidade de troca, gente se conhecendo, a gente se encontrando. Porque eu acho que assim como a gente se encontra aqui a gente pode se encontrar lá fora, mas a gente pode se encontrar lá fora, não ao Deus dará, mas direcionado para algum trabalho da Universidade. Eu acho que a gente tem muito pouco e desconhece os processos seletivos.

Para **Reginaldo**, no grupo de 2000.1, *Você aprende o tempo inteiro e tem privilégio quem trabalha na área de educação, porque se você ficar só nas disciplinas... Seja no sindicato, seja na pesquisa, espaço de aprendizagem é onde você está aprendendo, não existe um espaço. Posição bem próxima à de **Alécia** (2000.2), para quem *existem vários outros espaços, a gente aprende muito mais que aqui dentro. E a faculdade tem uns poucos, mas são muito poucos. E os outros espaços são as escolas públicas, que recebem estagiários e as escolas particulares. Como também à de **Carla** (2001.1), que assim se posiciona:**

Acho que são vários lugares, não tem um lugar específico. Eu acho que a gente acaba incorporando, já está na gente. Quando vêm os problemas começa a entender, começa a assimilar as coisas de um jeito que não sabe mais o que é que a gente está pensando sozinha e o que é que a gente já aprendeu.

Aqui, dois aspectos podem ser explorados. Um, o próprio conceito de espaços em que se constroem saberes, em que se realizam aprendizagens, tendo como foco o currículo de um curso na universidade, como sugerem as primeiras falas; outro, o processo, em si, de articulação de referências para construção desses saberes, como aponta a fala de Carla.

Quero trazer Fróes Burnham (2000) para essa discussão, aproveitando formulações em que trata de *espaços multirreferenciais de aprendizagem*, como resposta à pergunta provocadora: “Que *loci* sócio-culturais se apresentam como espaços que articulam, intencionalmente, atividades de trabalho (*produção material* de bens e serviços) e processos de aprendizagem (*produção imaterial* de subjetividades e conhecimentos)?” A autora observa que, mesmo no atual contexto das tecnologias de informação e comunicação, os indivíduos e coletivos sociais, em sua grande maioria, “continuam a aprender em espaços sócio-culturais bastante

tradicionais: a família, a escola, a igreja e o local de trabalho não perdem o *status* de *espaços mais educativos da sociedade*”. (FRÓES BURNHAM, 2000, p. 300).

Daiane parece estar de acordo:

Educação não é só em escola, mas em todos os lugares. Fiz magistério, já atuei, já estagiei, mas agora, em outro espaço [em seu trabalho, no SAC], posso lidar com o outro, com pessoas, com seres humanos, diversos saberes que poderão ajudar até a voltar para a escola. [...] A riqueza é articular.

A possibilidade de “troca” de saberes de espaços diversos, assim posta por Daiane, vem relativizar, de certa forma, uma tendência que pude observar em todos os grupos, de dicotomizar esses saberes, quando alguns estudantes se referem ao *aqui dentro* (o curso, a teoria) e ao *lá fora* (a prática), como espaços completamente distintos e consideram que o curso é mais teórico, que trabalha pouco com a prática. Minha observação é confirmada por **Sidarta**, quando o mesmo diz: *Nós fazemos dicotomia severa entre teoria e prática: ‘Eu quero primeiro a teoria e depois a prática’. A realidade é que a prática é a realização da teoria e a teoria é a afirmação da prática.*

Essa fala de Sidarta me faz lembrar uma formulação de Deleuze, durante uma conversa com Foucault à qual tive acesso inicialmente, por meio de Fróes Burnham (1992) e que vem retomar as possibilidades de trocas, de revezamentos entre a teoria e a prática: “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”. (DELEUZE *apud* FRÓES BURNHAM, 1992, p. 90).

É importante observar que os estudantes discutem, de certa forma, esses revezamentos, para os quais não prescindem das referências das disciplinas:

Alice: *Concordo que o aprendizado é construído no dia a dia, mas acho fundamental a faculdade nesse contexto, porque vamos sair do senso comum para o embasamento do conhecimento científico. [...] Mas eu acho que você pode ter uma grande potencialidade num lugar, mas se não tem a criticidade, não associa as coisas.*

Emanuele: *Eu discordo em parte quando se diz que lá fora se aprende muito mais que aqui, porque eu acho que os dois devem andar lado a lado, um complementando o outro. Antes eu ensinava e a minha prática como professora mudou muito depois daqui e eu acredito que tenha mudado para melhor. Então, se tiver só o lá fora, sem o que a gente vê aqui dentro, a nossa base, o nosso alicerce, não adianta, você não vai aprender nada lá fora e da mesma forma, se eu não tiver uma forma de apresentar lá fora, de*

praticar o que estou aprendendo aqui dentro, também não vai adiantar muita coisa.

Edvaldo: *Tive o privilégio de atuar numa instituição voltada para os movimentos sociais e cada disciplina, principalmente Trabalho e Educação, me permite fazer os links. Tenho que ficar atento ao que se diz em sala de aula. [...] Uma questão interessante são os novos paradigmas do trabalho: o chão da fábrica, as qualificações profissionais, as competências. Lá fora, a gente não pensava no que tem por trás de conceitos como qualidade, competências, a questão individualizante e do coletivo.*

Fróes Burnham (2000) vem alertar que, nessa discussão acerca dos *loci* nos quais se realizam aprendizagens, não se trata de considerar unicamente os locais – singulares, geográficos – de aprendizagem, mas também as redes locais que as pessoas tecem intra e intersubjetivamente. A autora vem lembrar (diria aqui, pretensiosamente: de forma semelhante à que fiz referência, na Introdução, aos diversos espaços de aprendizagem em minha infância) que “[as pessoas] convivem muito proximamente (no tempo e no espaço) nos ambientes da escola, do lar, do parque de lazer, do terreiro de candomblé, do shopping center...” E que, “nesses lugares entram em contato com diferentes formas de conhecer e organizar o conhecimento; expõem-se e interagem com diferentes referenciais de leitura da realidade”. (FRÓES BURNHAM, 2000, p. 302).

Embora valorizem mais as referências teóricas do currículo, os estudantes mostram as possibilidades de articulação de referências de espaços diferenciados e a importância dos “revezamentos” nas diversas situações da vida cotidiana:

Emanuele: *Eu comecei a ser pedagoga aqui, a pensar nisso aqui, mas a partir do que tenho visto aqui, quando estou nos espaços do meu cotidiano, na rua, eu começo a exercer aquilo involuntariamente, porque eu começo a relacionar aquele out door que estou vendo na rua com o que eu tenho aprendido aqui na faculdade. Eu acho que a gente também tem que internalizar o que a gente tá fazendo para o que a gente quer, em todos os espaços em que a gente esteja, seja um curso de inglês, de informática, é só você passar a observar no ônibus, na educação de pais e filhos, na vida doméstica ...*

Telma: *Eu mesma sou catequista e agora os meninos são minhas cobaias porque todos esses conhecimentos que a gente aprende, aí quando eu chego lá eu começo a observar, começa a ter uma lógica diferente, você começa a observar as coisas, como elas acontecem, então meu trabalho é uma forma de aprender com eles, eles estão trazendo conhecimento e às vezes você junta esse conhecimento que você faz lá na prática com esse conhecimento que você faz aqui...*

Izabel: *Hoje quando eu estou assistindo a um filme, eu estou analisando psicologicamente a atitude do ator, estou relacionando historicamente um fato. E a gente fica assim querendo discutir com alguém. [...] Ela estava falando de como a gente constrói saberes fora da Faculdade e eu estava me lembrando das notícias dos jornais, notícia de jornal é uma coisa impressionante, aquilo que está acontecendo no mundo.*

Não é difícil perceber as possibilidades de articulação de referências veiculadas pelo currículo com as situações da vida cotidiana, mas que espaços estariam sendo criados pelo currículo para o “lá fora” entrar e se constituir referências tão legítimas como as referências teóricas que tanto alimentam o alargamento dos horizontes dos estudantes?

Durante as discussões do grupo focal realizado com os estudantes que ingressaram em 2000.2 (cursando o terceiro semestre à época), observo, na condição de moderadora, que o grupo aponta inicialmente apenas uma via do processo de aprendizagem, quando poderíamos levantar outras possibilidades de articulação. Justifico que ‘não estou minimizando o conteúdo, mas às vezes não é só o conteúdo que está definido na disciplina, é possível fazer articulações e quem faz isso somos nós mesmos...’ E lanço uma nova questão: *As referências construídas em sua prática cotidiana interferem na dinâmica curricular?* Ao que **Isis** responde: *Depende do professor dar espaço, se considera o que você traz importante, mas às vezes você se reprime...* E **Emanuelle** rebate:

Independente do professor abrir ou não, você pode dizer: ‘eu conheço fulano de tal que atua dessa maneira’. A gente procura articular as referências do currículo com o que a gente vê lá fora, seja em Sociologia, seja em Psicologia, seja na disciplina Currículo [...] Mesmo que o professor tenha essa restrição, a gente pode colocar o que traz.

A posição de Emanuelle é reforçada por Ornélia Marques (1999) quando a mesma declara:

Defendemos que construir conhecimentos em nossas salas de aula significa tecer relações entre os saberes provindos das mais diversas instâncias de nosso viver. Alunos e professores são portadores de saberes que interagem, se completam. (MARQUES, 1999, p. 47).

Na mesma perspectiva, Fróes Burnham (2000) argumenta ser necessário que os currículos retirem os estudantes “do confinado espaço da escola – isolado do mundo concreto em que vivem – e lhes permitam (vi)ver a riqueza e a multiplicidade de conhecimentos com que

chegam à escola”. Ou seja, “é preciso valorizar seus saberes, suas formas de ver o mundo; construir pontes que favoreçam o diálogo entre o saber escolar e o conhecimento cotidiano dos indivíduos sociais, de qualquer idade”. Ainda segundo essa autora:

Quando buscamos identificar e compreender os diferentes espaços multirreferenciais de aprendizagem desta nossa sociedade e a partir daí construir esquemas teórico-práticos de referência, desafiamos formas hegemônicas de lidar com a informação e o conhecimento e de tratar a formação de indivíduos e de coletivos sociais. (FRÓES BURNHAM, 2000, p. 302).

Encontro no depoimento de **Lílian** sobre sua experiência ao cursar uma Atividade Curricular em Comunidade (ACC), uma possibilidade aberta, na própria universidade e concretizada no currículo, de promover os revezamentos aqui abordados e de certa forma desierarquizar os saberes construídos em diferentes espaços:

Eu estou vivendo uma experiência, fazendo uma ACC [...] Tenho mais autonomia porque estou com um grupo: o professor, a turma, você conversa, você discute a partir de suas leituras, você tem a sua autonomia de dizer: ‘a gente vai fazer esse projeto’. Você exerce seu papel de pedagogo, porque principalmente a ACC quer a união. [Seria a articulação?] Tem gente de pedagogia, dança, música, letras, aí cada um dá sua contribuição, há troca de experiência, você vê funcionando, você vê que cada um fazer sua parte e você não se sente isolado porque faz pedagogia. A sua contribuição de pedagogia entra no projeto. Nosso trabalho é em uma comunidade lá no Engenho Velho da Federação. A ACC é de dança, aí você fica até meio perdido: ‘O que tem a ver dança com pedagogia?’ Mas você entende por meio da relação, da troca, da aprendizagem, você aprende com as crianças, é muito bom! Você participa de todo o processo, da elaboração do projeto, da execução do projeto. Você faz a avaliação, como está o andamento, faz o acompanhamento, é muito bom!

Estaria nessa experiência um caminho para se repensar os currículos, para se abrir espaços de aprendizagem mais “mestiços”, mais plurais?

Gostaria de deslocar aqui as discussões sobre a multirreferencialidade do âmbito da pesquisa, para inseri-la concretamente no mundo do currículo. Percebo que, por mais que os estudiosos da multirreferencialidade procurem evidenciar justamente o caráter prático das ciências sociais e desierarquizar os saberes, pondo em um mesmo nível os saberes teóricos e os práticos, a preocupação maior é com o desenvolvimento de pesquisas no meio acadêmico. Minha intenção é trazer essa discussão para o currículo, como espero estar fazendo ao longo deste texto e levantar possibilidades de criação de *espaços multirreferenciais de aprendizagem* “como loci

sócio-culturais onde as interações se processam no sentido da construção de indivíduos e coletivos sociais – que têm na produção material e imaterial lastros para tecer a autoria de suas produções”, como define Fróes Burnham (2000, p. 302).

Apesar de declarar que *é um sacrifício* [fazer ACC] *porque você não tem aquela estabilidade de horário, a gente tem que dispor de tempo*, Lílian expressa seu encantamento pela atividade porque se vê como autora na compreensão da realidade na qual estaria atuando. Identifico nessa atividade, mais que um espaço multiprofissional, possibilitador de processos interdisciplinares, um *espaço multirreferencial de aprendizagem*, pela possibilidade de promover *articulações* entre diferentes saberes, dificilmente alcançadas no desenvolvimento de um currículo eminentemente disciplinar.

Articulação está sendo trabalhada aqui “no sentido anatômico do termo, de ligação de coisas diferentes”, como definem Fagundes e Fróes Burnham (2001, p. 47). Trata-se de articulações temporalmente conquistadas (nunca concedidas) entre diversos campos do saber. Ardoino (1998) vem alertar que esse não deve ser um exercício de tentar homogeneizar o que é heterogêneo, plural, pois esse é o caráter da própria realidade tomada na sua *complexidade*. Assim, mais que integrar, caberia “religar” o universal e o particular, a identidade (o mesmo, a permanência do sujeito) e a *alteração* (o outro enquanto resistência, negatividade e limite e não apenas a idéia do outro usualmente contida na palavra alteridade). Esta é a base da abordagem *multirreferencial*. (FAGUNDES E FRÓES BURNHAM, 2001).

Na perspectiva da multirreferencialidade, diriam ainda Fagundes e Fróes Burnham (2002), as articulações de diferentes saberes (aí incluídas as práticas) para responder a determinado problema, dependem de cada contexto ou situação, dos indivíduos ou grupos sociais que a ele se relacionam, da forma como lidam com o problema. Não há, aí, a pretensão de, aprioristicamente, definir um corpo ou sistema teórico que dirija a forma e os limites com que tal problema seja tratado. Alertam, porém, as autoras que essa busca da inteligibilidade de fenômenos, processos e práticas sociais através da heterogeneidade de olhares não significa falta de rigor, mistura entre eles, ecletismo. A abordagem multirreferencial se caracterizaria pelo cuidado de se distinguir, mas ao mesmo tempo buscar formas de comunicação entre os diversos referenciais.

Ainda são essas autoras que me levam de novo a Ardoino (1998) e sua argumentação de que a articulação de conjuntos profunda e irreduzivelmente heterogêneos poderá levar à

elaboração de novas significações. Caberia, no caso ao pesquisador, mas poderia dizer aqui, a qualquer *pre-sença* em sua interpretação/atuação no mundo, localizar essas significações e articulá-las, no lugar de tentar encontrar homogeneidade entre as mesmas. Nessa perspectiva, a multirreferencialidade seria uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais, bem como um esforço para dar conta, de um modo mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade, sem procurar reduzir a linguagem de um sistema de referência a outro. Tal processo se daria, como diz Lapassade (1998), pela *bricolagem* de diferentes referências, sem hierarquizá-las.

Poderia dizer ainda, dessa vez retomando Heidegger (1999b), que essa articulação em uma experiência de aprendizagens em espaços multirreferenciais vem delimitar um *acontecimento-apropriação* e possibilitar o comum-*pertencer* demarcado pelas diferenças, pela pluralidade de interpretações. Vem fazer se concretizar, também, as proposições da epistemologia do educar, que tem o aprendizado atitudinal como eixo e o campo existencial como “espaço” de aprendizagens desierarquizadas.

Criar *espaços multirreferenciais de aprendizagem* no currículo não significa romper definitivamente com a organização disciplinar, haja vista a experiência aqui enfocada das ACCs, que institucionalmente funcionam como disciplinas (no sentido de componente curricular), mas buscar a articulação de saberes construídos em diferentes espaços, bem como visões plurais sobre um mesmo acontecimento-apropriação.

6 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: CONSTRUINDO EXISTÊNCIAS SINGULARES

Eu comecei a ser pedagoga aqui (Emanuelle)

*A gente precisa ter essa consciência de que não está pronto, que vai mudando.
Eu vou sair daqui e vou ter outras visões... (Neila)*

No meio do curso você para e se pergunta: 'é essa formação que estou buscando?'
(Cilene)

*A gente não tem, assim, uma referência que dê segurança à gente sobre nossa
formação... (Alécia)*

Na diversidade dessas falas posso levantar alguns aspectos referentes à temática da formação que pretendo abordar neste texto para o que vou me valer inicialmente de formulações de Gadamer (1999), que embora se proponham estudar a formação como um caminho para a compreensão das ciências do espírito, em contraposição à idéia de método da ciência moderna, poderão trazer importantes subsídios para este trabalho. Em seus estudos, Gadamer identifica que o termo *formação* tem origens na mística da Idade Média, chegando depois à determinação fundamental de Herder no século XVIII, como “formação que eleva rumo à humanidade”, conceito que grassa a metafísica ocidental e orienta notadamente o campo educacional. O autor observa, em relação ao conteúdo da palavra formação que nos é familiar, que o antigo conceito de uma “formação natural”, que se refere à aparência externa (a formação dos membros, uma figura bem formada), e, sobretudo à configuração produzida pela natureza (por exemplo, “formação de montanha”), passou, a partir da religião instruída do século XIX, a integrar estreitamente, o conceito de cultura e designar, antes de tudo, especificamente, “a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 1999, p. 48).

Segundo Gadamer, através de Kant e Hegel completa-se o cunho dado por Herder ao conceito que temos hoje. Kant não usa a palavra *formação*, mas fala da “cultura” da faculdade (ou da “aptidão natural”) que, como tal, é um ato de liberdade do sujeito atuante. Hegel, ao contrário, já fala de formar-se e de formação ao acolher o mesmo pensamento kantiano do dever para consigo mesmo. Já Gadamer (1999) trabalha com um conceito de formação que não

significa mais cultura, no sentido do aperfeiçoamento de faculdades e talentos. Para tanto, acrescenta outra observação atinente à “história efetual” da *formação*: “A ascensão da palavra formação desperta, mais do que isso, a antiga tradição mística, segundo a qual o homem traz em sua alma a imagem de Deus segundo a qual ele foi criado, e tem de desenvolvê-la em si mesmo”. (GADAMER, 1999, p. 49).

O termo *formação*, segundo Gadamer, embora derive de *forma*, triunfa sobre esse último não por acaso, mas ‘Porque em ‘*formação*’ (Bildung) encontra-se a palavra ‘*imagem*’ (Bild). O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘*imagem*’ (Bild) abrange ao mesmo tempo ‘*cópia*’ e ‘*modelo*’”. (GADAMER, 1999, p. 50). Com essa conotação, a *formação* designa mais o resultado de um processo de devir do que o próprio processo.

Diria aqui que essa conotação da *imagem*, que por sua vez abrangeria a *cópia* e o *modelo*, encontra-se bem presente no imaginário dos estudantes, como de resto nas concepções pedagógicas que orientam prioritariamente as políticas de sentido da formulação de currículos. Assim, a idéia das trajetórias curriculares com o traçado prévio dos itinerários dos alunos criticada por Macedo (2000, 2002); a concepção humanista de educação abordada por Calloni (2000), só para ressaltar algumas das muitas abordagens críticas veiculadas ao longo deste texto, tanto podem ser percebidas na proposta curricular em estudo (como espero ter mostrado em algumas passagens do texto), quanto nas falas dos estudantes, a exemplo da de Alécia, que abre esta seção.

Os estudantes, certamente, sentem-se apreensivos ante a proposta de abertura trazida pelo currículo ou, mais que isso, ante o cerceamento dessa pretensa abertura trazido pelos impedimentos burocráticos e pela própria desinformação e em alguns momentos, desorganização verificados na dinâmica curricular. Mas as críticas mais objetivas incidem sobre os conteúdos que lhes seriam negados e sobre a discordância entre as indicações do que seriam, de acordo com a *Proposta de reformulação Curricular do Curso de Pedagogia, o Profissional de pedagogia* (Item 5, Anexo A) e as reais possibilidades de atuação, bem como entre as competências e habilidades exigidas e os conteúdos efetivamente trabalhados.

Há uma expectativa dos estudantes de se formarem pedagogos com determinadas características que são esperadas desses profissionais e lançam aí todos os seus ideais, cobrando do currículo do curso a responsabilidade sobre sua formação. **Jaqueline** interroga: *Se não está*

formando para a sala de aula, está formando para que? Se a gente só vê o ângulo e não vê o direcionamento específico que está contido na proposta? Está certo, eu não vou para a sala de aula, então vou para onde? Isis quer uma certeza:

A gente não está aqui jogando nosso tempo fora. Passar quatro anos da gente dedicando a uma coisa para sair sem saber o que é direito? A gente quer uma certeza. Eu não quero sair daqui para depois eu ver o que que eu vou ser e sempre empurrando para depois [...] É como disse a colega antes: 'Ah, você não fez magistério, você não pode estagiar em sala de aula, você não é nada, sem título você não é nada'. Você vem para a universidade, estuda um bocadinho de coisa e depois sai sem ser nada?

Ionara enfoca mais diretamente a terminalidade: *Essa modificação do currículo já coloca a nossa formatura como Licenciatura em Pedagogia. Antigamente tinha a definição com as habilitações. Hoje você própria vai construir seu caminho. Da mesma forma que Daniela :*

Na época que eu fiz vestibular, no manual estava escrito bacharelado e licenciatura. Agora, as pessoas mais antigas tinham crítica, mas podiam escolher entre ser licenciado e bacharel. Então eu quero de volta essa possibilidade. Eu não quero sair daqui com o diploma de licenciatura sem o currículo estar compatível.

Ana Lúcia expõe sua apreciação do curso como um todo:

Eu acho que esse curso é muito moderno, muito atual. Agora tem uma coisa e essa é minha opinião pessoal: acho que deveria ajustar da melhor forma. Qual o mercado de trabalho que absorve o pedagogo de maneira geral? Eu acho que é a escola e nosso curso não está muito direcionado à escola, está mais assim para um profissional de pedagogia, no caso para trabalhar em empresas, mas, e a escola, que eu acho que é quem mais absorve os pedagogos? Essa coisa de magistério no novo currículo deixou a desejar.

A proposta curricular anuncia diversificadas e numerosas possibilidades de atuação do pedagogo, titulação prevista para o profissional “formado” pelo curso, como mostra **Isis**:

Quando entrei na Universidade recebi uma pasta dizendo que eu poderia escolher várias habilitações, de Administração, Orientação, dar aulas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e aí eu disse: 'Pôxa, eu vou poder arranjar diversos empregos'!

A grande questão posta pelos estudantes é que o currículo não possibilita os estudos necessários para o desenvolvimento das competências a serem construídas para atuação em tantos campos, notadamente naqueles que tradicionalmente são assumidos pelos pedagogos. Acompanhando a discussão anteriormente apresentada de diversos estudiosos sobre o curso de pedagogia, **Cilene** traz à tona a questão da identidade do curso:

Eu acho que existe no momento atual, não é querendo defender o currículo, mas tentando ter uma visão mais ampla, em todos os campos de atuação, uma crise de identidade. A gente ouve falar em outras áreas na educação sobre essa crise de saber qual é o profissional no mundo moderno, qual sua atuação, como atuar e onde atuar. O Curso de Pedagogia tem essa questão muito mais visível porque tinha áreas separadas, mais fragmentadas e hoje o nosso currículo, não conheço nenhuma faculdade na Bahia que tenha um currículo como o nosso, a iniciativa de tentar superar a fragmentação: você é um professor, então não é um pesquisador. Gente, eu não consigo conceber um professor que não seja um pesquisador; um supervisor que não foi à sala de aula; um orientador que não entenda de gestão, que não entenda de supervisão, que não foi à sala de aula. É preciso realmente compreender tudo isso.

Para tentar “compreender tudo isso” no currículo em estudo, foi lançada aos diversos grupos focais a seguinte questão:

A formação do pedagogo - que tem como objeto o processo educativo, em si mesmo um objeto-processo que requer uma multiplicidade de referências para sua compreensão - lastreia-se na construção de saberes referentes à docência, pesquisa e gestão. A ação docente é aqui tomada como dimensão definidora da prática sócio-educativa, uma vez que envolve práticas e relações concernentes à construção dos saberes sobre o processo educativo; a dimensão da gestão, como possibilidade de atuação mais autônoma, de sujeitos capazes de gerir sua própria ação, bem como a ação conjunta nos processos de trabalho e de vida em que atuam ou venham a atuar e a pesquisa, como elemento articulador da prática curricular, básico para produção competente da/nessa prática.

Pergunta-se: Que referências estão embasando o processo de construção de saberes no âmbito da docência, da gestão e da pesquisa e como esses saberes se configuram e se articulam no currículo?

Esse é um tema polêmico entre os estudantes, como já se viu. A proposta curricular pretende atender a demandas do mundo contemporâneo no que tange à formação de um profissional “capaz de desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, orientação educacional [...] pesquisa, avaliação em sistemas educacionais [...]”, como indica o item 6 (Anexo A), abrindo possibilidades por meio da formação complementar. Ocorre que a

questão da oferta, a própria concepção “arborescente” (que, embora não assumida insiste em se manter na organização curricular), não deixam as pretensões da proposta se concretizarem.

Embora percebam, de acordo com muitas falas aqui apresentadas, as possibilidades de aprendizagem postas pelo currículo e reconheçam em seu caráter eminentemente generalista uma estrutura mais flexível e aberta, os estudantes se preocupam também com as possibilidades futuras de atuação, evocando quase sempre um “mercado de trabalho” que há muito deixou de receber profissionais devidamente habilitados pelas instituições escolares e com as expectativas de “vender” seus conhecimentos e suas habilidades para o exercício de tarefas definidas a priori.

As falas seguintes, mesmo atribuindo responsabilidades diferentes para o currículo e o mercado de trabalho, esperam uma formação adequada para “ingressarem” neste último:

Miguel: *Eu vou pegar um ponto que você falou aí, é uma tara, é sexual, mesmo. Eu vi uma coisa assim, eu acho que o problema em relação ao currículo não está no gozo que ele proporciona, mas é a questão do desconhecimento da proposta curricular em si, do processo de como ela se dá, esse é um dos problemas e o outro é que eu acho que em determinados momentos essa proposta se distancia um pouco do mercado. É claro que eu não quero pregar uma educação que tenha o que vender, tornar a educação um grande produto do Deus capital, não é bem por aí, mas é uma realidade, o mercado está aí e regula tudo, nós podemos até ser resistentes, mas não podemos nos distanciar dessa forma. Nós podemos até ter uma formação abrangente, mas o mercado exige uma determinada especificidade. E aí está o problema.*

Neila: *Que o currículo seja amplo a gente está observando isso, seria o próprio mercado de trabalho que não está observando essa amplitude da profissão de pedagogo, não está abarcando o pedagogo em várias áreas, não só na escola, na empresa, em projetos, várias coisas que a gente não compreendeu ainda...*

Ednalva: *[...] você vai saindo em várias possibilidades e o currículo ele se abre muito, mas será que é bom também, essa abertura ? Seria bom pra a gente no final de nosso curso, pra a gente sair para o mercado de trabalho?*

Analúcia: *O que eu quero dizer é o seguinte: essas optativas que eu peguei. Eu já tenho definição de em qual a área que eu quero trabalhar, então eu vou fazer todas as disciplinas obrigatórias, vou pegar as optativas que me interessam, as boas que estiverem disponíveis no meu horário, então saindo daqui formada como pedagoga, em que área eu vou poder atuar? Essa é a grande dúvida...*

Posso perceber aqui toda a ansiedade e uma certa amargura dos estudantes, o que talvez levasse Frei Betto (1999) a lamentar ser esta uma geração que não tem mais direito de ter uma vocação, de construir “desinteressadamente” seus percursos de escolarização sem ter a preocupação constante com uma colocação futura.

A finalidade da universidade também desloca seu eixo. Se em suas origens essa instituição propunha-se ampliar os conhecimentos, de forma desinteressada e formar doutos para alimentarem o saber circunscrito a uma pequena casta, gradativamente veio incorporando as necessidades da sociedade moderna, liberal, voltada para o trabalho, agora com a missão de realizar pesquisas nos múltiplos campos disciplinares que foram sendo criados a partir da especialização anteriormente aludida e passou também a ter o compromisso de formar profissionais para atuarem nas também inúmeras profissões que foram se multiplicando com o crescente desenvolvimento científico e tecnológico verificado ao longo do século XX. A universidade tem hoje a função profissionalizante e, por mais que a própria realidade proporcionada pelo crescimento científico e tecnológico apresente agora a necessidade de qualificações mais ampliadas, de uma formação mais flexível, os estudantes anseiam por um futuro profissional seguro e promissor.

Sem desconsiderar a expectativa legítima de qualquer estudante em termos de uma atuação futura, poderia aqui retomar Gadamer (1999) em sua tentativa de ressignificar o conceito de formação a partir da crítica à ênfase no resultado em detrimento do devir. Defende o autor que o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação, daí porque o mesmo desconfia da idéia de “meta de formação”, justificando que “No fundo, formação não pode ser meta, não pode ser, como tal, desejada, a não ser na temática refletida do educador”. (GADAMER, 1999, p. 50).

Essa, porém, torna-se a lógica do currículo: propor metas de formação, com base em um perfil definido, lógica essa criticada por Calloni (2000), como foi visto nas *Itinerâncias em Currículo*, no que tange à idéia de educação ou formação tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou ser humano, a qual traria consigo a tentativa de justificar permanentemente um “fundamento” a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa calcada em “metas” e “fins” educacionais. Segundo Calloni (2000), quando a educação (o currículo, eu diria) busca atingir o ideal humano de pessoa, busca para tal o cumprimento dos desafios propostos em relação aos fins da educação, porém o autor desconfia da efetivação de um

ideal filosófico de ser humano por parte das diversas tendências pedagógicas e eu, de cá, desconfio da pretensa função do currículo de assegurar percursos únicos de formação, com vistas ao alcance de um perfil modelar, no caso, de um perfil de pedagogo cuja identidade fosse determinada a priori.

De qualquer forma, os pedagogos emergem de um mundo cujas referências convergem para determinados campos do saber, como a docência, a pesquisa e a gestão, campos esses que, poderíamos dizer, “fundamentariam” o currículo de um curso de formação de pedagogos. Fundamento aqui está sendo utilizado no sentido heideggeriano de um mundo de possibilidades postas pela abertura do ser. Mais concretamente, o mundo do currículo seria esse mundo *grávido de possibilidades*, como se refere Miguel em uma de suas falas. E o sentido da abertura no currículo (anunciada pelos princípios da flexibilidade e da autonomia, notadamente) é deixar as possibilidades se concretizarem.

Ao se referir aos *Espaços de atuação do pedagogo*, a proposta em estudo reconhece a ampliação dos “espaços de aprendizagem”, os quais comportariam atuações variadas dos pedagogos, mas a última frase do item 6 da proposta (anexo) vem ressaltar: “O que entretanto permanece como elemento definidor da atividade educativa é a *ação docente*”, da qual se diz no item 3 da proposta que: “segundo a professora Acácia Kuenzer em documento apresentado na XXI Reunião da ANPED em setembro de 1998, confere sentido e organicidade às diferentes ênfases do trabalho pedagógico e constitui a base comum de formação dos profissionais de educação de maneira geral” (Item 3, Anexo A).

Ainda no item 3, no qual é apresentada a *Fundamentação teórica* da proposta, lemos que:

O profissional da área de educação tem sobre si a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a função de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos na vivência de tais relações.

O processo de trabalho docente, como é hoje compreendido, requer um profissional que alie habilidades do fazer pedagógico com outras referentes ao pensar permanente de sua própria prática, conforme as exigências de perfil para o cidadão-trabalhador na sociedade contemporânea: aquele que acrescente aos conhecimentos básicos para o desenvolvimento de função específica, conhecimentos e habilidades de gestão de seu próprio trabalho.

Para responder às exigências da formação do trabalhador em educação, cabe ao currículo oferecer um lastro de conhecimentos e se apoiar numa dinâmica que permita, no lugar do acúmulo de conhecimentos previamente definidos e rigidamente oferecidos, a construção contínua de novos conhecimentos, mediante o confronto permanente com as experiências construídas em outros espaços de aprendizagens, possibilitado pela investigação sistemática, ou seja pela pesquisa. (Item 3, Anexo A).

Cilene, como foi visto, defende com vigor essas proposições de articulação entre os campos da docência, da pesquisa e da gestão quando diz que não consegue conceber *um professor que não seja um pesquisador; um supervisor que não foi à sala de aula; um orientador que não entenda de gestão, que não entenda de supervisão, que não foi à sala de aula*. Mas critica a não realização de tais proposições na dinâmica curricular, no que faz coro com muitos outros estudantes, diria mesmo a maioria dos que participaram das discussões nos grupos focais.

A importância conferida à ação docente na proposta vem se desvanecer na dinâmica curricular, como mostram essas falas colhidas no grupo focal dos ingressos em 1999.2:

Ana Lúcia: *Eu acho que todo um caminho que levou a esse processo é importante, mas na verdade a gente tem um pouco de cada coisa, mas o que eu sinto falta é de uma coisa mais voltada [para a docência]. Tudo bem que a gente tem as optativas, mas eu sinto falta de uma coisa mais concreta. Eu fico meio frustrada com isso. Antigamente você escolhia sua área, a habilitação. Eu entrei aqui em 99.2, já fazia outro curso e desisti para fazer pedagogia nesse período de transição, mas eu me senti meio frustrada. Eu gostei porque é um curso moderno, atual, mas eu acho que a docência seria um complemento para ele [o curso] ser completo e ele é mais voltado para outras áreas. E o que eu vejo aí é uma área que eu gostaria de atuar e não posso.*

Ionara: *As disciplinas que se referem um pouco à docência são Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, agora, como trabalhar de 1ª a 4ª série? Temos Alfabetização, mas é coisa mais teórica que prática. A carga horária é muito pequena, só um semestre e acabou.*

Ana Lúcia: *Porque, veja bem, as séries iniciais são de competência do pedagogo. E a gente deveria ter uma melhor preparação para isso. Se bem que não é a proposta, eu acho que deveria ter mais conteúdos voltados para esse campo.*

Norma: *É porque dizem assim: 'Ah, se você quer ensinar, vá para a UNEB'. Eu acho meio frustrante para a gente passar pela UFBA e não saber ensinar.*

Ionara: *Justamente porque a UNEB tem Pedagogia. A UFBA tem um peso grande, mas quando se fala em sala de aula, a UNEB é que prepara o professor. Quando se fala em pedagogo, educador, o que vem em primeiro lugar? O professor. E nós não estamos direcionados para isso. Eu já sabia o que queria. Eu fiz Magistério e estou inconsolável, passar 4 anos na faculdade e estar restrita só a um campo. Eu acho que o pedagogo é educador, é docência. Como eu já tinha feito Magistério, pensei que a Faculdade iria ampliar meus conhecimentos e isso está acontecendo e bem, apesar das lacunas. Encontrei muitas coisas, ampliou meu universo e tenho visto que essas áreas de Supervisão, Orientação e Gestão enriqueceram também bastante e meu conhecimento que veio da docência, ampliou, mas precisa ainda preencher lacunas. E eu vou ficar esperando preencher essas lacunas.*

Posso constatar, por meio das discussões nos grupos focais, que enquanto os estudantes que estão finalizando seu percurso curricular e pensando mais diretamente na terminalidade do curso fazem uma queixa mais direta da ausência da docência no currículo, como mostram as falas acima, os estudantes dos primeiros semestres, ao contrário, declaram haver um traço mais forte dos conteúdos de docência nas disciplinas cursadas, sem esconder certo incômodo, pois há uma expectativa maior de atuarem em outras áreas que não a docência. Esse aspecto fica bastante evidenciado no grupo focal dos estudantes que então cursavam o terceiro semestre:

Neila considera que *nas disciplinas optativas, a gente pode ver o projeto ligado à empresa, mas no currículo obrigatório é mais voltado para a sala de aula*, posição confirmada por **Isis**: *O que a gente está vendo no dia a dia é mais sala de aula* e contestada por **Emanuelle**, para quem *não é só para sala de aula, não. Se você for atuar como supervisor, você precisa conhecer a relação professor/aluno, saber sobre avaliação para interferir na prática dele.*

Emanuelle traz uma concepção mais ampliada da docência; para ela os saberes docentes são básicos para a atuação do pedagogo em qualquer das instâncias apontadas na proposta, posição que defende com veemência na discussão com seus colegas, como mostra esse trecho da gravação em que debate diretamente com Erick:

Erick: *No meu ponto de vista está mais direcionado para a escola, não é para a empresa, o lado empresarial...*

Emanuelle: *Mas eu estou dizendo que não é só sala de aula, se a gente está estudando a relação professor/aluno não é só para a escola. É para a empresa também, gente, porque se você for trabalhar mais com o*

treinamento, você também vai ter que trabalhar com a relação professor/aluno.

Erick: *A preparação que a gente tem aqui não dá para a gente fazer um trabalho na empresa, vai ter que se preparar fora...*

Emanuelle: *Eu não acho que tenha tanta diferença assim, não. A gente estuda avaliação...*

Nesse ponto entra **Isis**, com a mesma posição do colega: *É por isso que eu falo que é para a sala de aula, a docência. A gerir, até agora, não houve...* E mais uma vez é contestada por **Emanuelle**, que insiste: *[...] tem tudo a ver com treinamento. Segunda-feira, quando se falava em pedagogo na empresa[...]. A psicologia fala do comportamento do homem [...] tem que comparar o pedagogo em outros ambientes. Mas Isis rebate: [...] nossa preparação até agora é mais para a sala de aula. Nós estamos sendo trabalhados para trabalhar em sala de aula, preparando outras pessoas. Ao que LÍlian vem acrescentar seu entendimento de docência e gestão: [...] é gerir da mesma forma. O currículo de alguma forma proporciona isso. E Neila complementar: A gente tem que ter consciência de que o pedagogo não é um administrador...*

Entre os estudantes do semestre 2001.1 também há preocupação quanto a uma suposta ênfase se na docência. **Cristiane** diz: *Se a gente for fazer uma pesquisa aqui, mais da metade dos alunos não quer trabalhar em sala de aula, quer trabalhar no RH de alguma empresa, quer ser supervisora, porque professora não é valorizada, o salário é irrisório e a gente quer mais, a gente quer crescer, o mundo capitalista é isso mesmo. E é reforçada por Bianca: Só quem tem vocação é que quer ser professor.*

Essa discussão se estende, atualmente, a todos os espaços do curso, porque afeta diretamente a questão da terminalidade. Embora na definição dos Tópicos de estudo (item 8, anexo), estejam elencados os Componentes relacionados com a ação docente, por meio das disciplinas: Currículo, Didática, Alfabetização, Avaliação e Tecnologias Educacionais, os estudantes não se consideram preparados para a docência, nem é esta a proposta dessas disciplinas, que trabalham na perspectiva de uma docência mais ampliada. Um aprofundamento no campo da docência seria possibilitado na formação complementar, como mostra esse tópico das Orientações curriculares gerais:

As escolhas dos componentes optativos serão livres, permitindo ao aluno duas alternativas: ou a continuidade de uma formação generalista e

diversificada ou se constituírem em blocos que permitirão o aprofundamento em campos do saber relacionados com a Pedagogia. Neste caso, o aluno poderá optar pelo aprofundamento de estudos relacionados com os seguintes campos do saber:

- a) Filosofia da Educação
- b) História da Educação
- c) Psicologia da Educação
- d) Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- e) Educação Especial
- f) Organização do Trabalho Pedagógico
- g) Gestão Educacional
- h) Supervisão Educacional
- i) Orientação Educacional

e outros, a serem definidos de acordo com as necessidades dos alunos e as possibilidades do Curso. (Item 9, Anexo A).

Ocorre que essa possibilidade de se constituírem áreas de aprofundamento não se concretizou, pela alegada impossibilidade de oferta de componentes curriculares mais orientados para as áreas previstas. No caso da docência, um outro fator veio afetar a possibilidade de aprofundamento na área: a legislação referente à formação de professores para atuação no ensino fundamental, veiculada pelas resoluções número 01 e número 02 do Conselho Nacional de Educação, aprovadas em 2002, as quais ampliam para 800 (oitocentas) horas a carga horária obrigatória de prática docente, o que certamente iria exigir um alongamento indesejável da carga horária do curso.

O que torna anacrônica a proposta e vem sendo denunciado insistentemente pelos estudantes do curso por meio de um movimento organizado, assim como vem sendo motivo de discussão no colegiado do curso é que o diploma concedido ao graduado é o de Licenciado em Pedagogia. Quanto a isso, **Jaqueline**, que na ocasião do grupo focal já estava graduada, é enfática:

[...] quando chega na formatura é o ápice da contradição: você não tem disciplinas de licenciatura que lhe direcionem a ensinar e recebe um diploma de Licenciatura em Pedagogia ao mesmo tempo que seu curso em nenhum momento está voltado para a licenciatura. Então você se questiona: 'Que currículo é esse'? [...] Quando você vai para qualquer trabalho, sobretudo na escola, a primeira pergunta é: 'Você tem experiência em sala de aula?' Aí você diz: 'Não'. 'Você está fazendo orientação?' 'Não'. 'E o que que você é?' 'Pedagogo'.

Ao que **Tháís** complementa: *Um pedagogo com um diploma de licenciatura e Ana Carolina* arremata: *Que não pode ser professor.*

Em outros grupos, a mesma preocupação: **Alécia** lamenta e questiona: *Além disso tem a ameaça de que a gente não vai mais ensinar, a gente fica mais confusa, ainda [...] Se a gente não vai poder ensinar, por que os estágios, a maioria é para a sala de aula? Assim como Ana Lúcia: Por que tem estágio obrigatório em docência? Veja como é importante: Do-cên-cia. Por que ter estágio obrigatório em docência se esse não é o ponto forte do curso? Gostei do curso, mas não de todo, porque a docência ficou solta.*

Se uma pretensa terminalidade em docência torna-se anacrônica, o mesmo tem sido dito em relação à área de gestão:

Reginaldo: *A questão da gestão acho que tem muitas lacunas, você tem o campo teórico, mas não aprende a gerenciar uma instituição. O diretor de uma escola, por exemplo, não tem tempo hábil para acompanhar alunos. A escola é tão desorganizada nesse sentido [...] Falta conhecimento na área de administração. No Curso de pedagogia, a gente aceita Psicologia, outras áreas, mas não aceita a administração, tem resistência de aprender e é um conhecimento muito válido. Estou tentando suprir essa carência estudando no grupo de pesquisa.*

Erisvaldo: *Nosso curso é bacharelado, mas os professores direcionam seus conteúdos para a escola. E onde estão os conhecimentos sobre Recursos Humanos? Até as disciplinas Gestão, Supervisão, tratam da escola. E nosso curso é bacharelado e a gente não pode ensinar...*

Roberta: *R.H. [Recursos Humanos]. Eu acho que existem disciplinas em ADM [Escola de Administração] que poderiam ser oferecidas. Gestão de Pessoas, por exemplo, uma colega está fazendo e está amando a experiência e quando eu fui procurar o Colegiado para fazer, ela não faz parte do quadro de optativas. Então o máximo que pode acontecer é eu correr atrás para ela se tornar Estudos Independentes. Mas não é uma disciplina que faz parte do currículo e não vai ser incluída como disciplina optativa. Estudos Independentes é interessante, também, mas a faculdade poderia promover mais disciplinas de outras áreas. Eu estou passando por uma experiência que é o processo de seleção para a Gerdau. E todo mundo sabe que as empresas multinacionais hoje são obrigadas a desenvolver projetos na área social. E a maioria está trabalhando com estagiários, com trainee e o pedagogo é requerido para a área de RH. Eu acho que a Faculdade deveria trabalhar melhor isso com Treinamento Comportamental, Treinamento Gerencial, Gestão de Pessoas, nesse sentido. Porque a gente vai começar a ser procurado mesmo para essa área.*

Ionara: *Supervisão, Orientação. ‘Ah, não tem essa disciplina’. Nesse sentido está pegando. Tem colegas que fazem disciplinas que não tem nada a ver com o que querem. Se eu puder concluir para Supervisão, Orientação e Gestão eu vou pegar todas, até Estudos Independentes eu vou pegar. Agora, eu não quero ficar preenchendo meu currículo com disciplinas que não dão suporte para a profissão. Então eu acho que tem essa lacuna, agora se as disciplinas oferecem essas referências, oferecem. A gente tem de aprender em cursos, em palestras, mas só que é uma coisa restrita, 40 horas ali ou um curso de 20 horas em dois dias. E a disciplina, não. Você tem um semestre para percorrer, tem outros recursos, tem coisas mais interessantes. Na palestra não tem abertura, na sala os professores tiram dúvidas.*

Como se pode ver na maioria das falas, a expectativa de formação na área de gestão recai sobre a preparação para uma possível atuação na área de Recursos Humanos (RH), a qual é vista pelos estudantes como uma área de excelência. As críticas se dirigem, portanto, à pouca oferta de componentes curriculares nessa área.

Gostaria de me posicionar quanto a essa discussão, defendendo a concepção esboçada na questão que orienta as discussões desta seção, na qual a gestão é vista como *possibilidade de atuação mais autônoma, de sujeitos capazes de gerir sua própria ação, bem como a ação conjunta nos processos de trabalho e de vida em que atuam ou venham a atuar*. Nessa perspectiva, é importante que sejam veiculados conteúdos referentes à gestão de processos, de instituições, de pessoas, como querem legitimamente os estudantes, porém, mais que a oferta de componentes curriculares, torna-se necessário aqui o exercício da autonomia das pessoas envolvidas no processo curricular. E esse exercício não será facultado simplesmente pela oferta de conteúdos, mas pela prática de uma vida acadêmica autônoma, possibilitada pela abertura a novas possibilidades, pelo desenvolvimento de metodologias próprias de articulação de referências advindas de diferentes espaços de aprendizagem, pela constante atualização dessas referências.

Um dos aspectos fundamentais para a “aprendizagem” da gestão é a prática da pesquisa. Mas também aqui, para a maioria dos estudantes, como de resto para a proposta curricular em si, a construção de saberes sobre pesquisa se daria a partir de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Edvaldo: *Uma referência muito grande para mim é Pesquisa em Educação. Eu acho que essa disciplina deveria vir no início. Não vejo porque deva estar direcionada para a monografia, deveria vir logo após Iniciação ao Trabalho*

Acadêmico. Contribuiria mais para minha visão em outras disciplinas. Se tivesse visto pesquisa antes de currículo, teria sido muito melhor.

Norma: *Quando fui fazer pesquisa [a disciplina Pesquisa em Educação], o professor não deu tudo pronto para a gente, ele deu caminhos e eu descobri muito, eu fui pesquisar.*

Fernanda: *Ele deu de uma forma que até incentivava a gente e dizia: ‘Vão buscar mais’. Ele começava, dava um ponto de partida para a gente. Então eu sinto falta disso, comprometimento. E quando o professor não é assim, a própria turma fica relapsa.*

As falas de Norma e Fernanda, mesmo abordando a pesquisa como um conteúdo disciplinar, trazem aquele aspecto abordado acima, da necessidade de se trabalhar com autonomia. A orientação de “Vão buscar mais”, nesse caso, não foi recebida com críticas, como fazem normalmente os estudantes em relação às incertezas do curso. O professor em questão parece procurar exercitar a autonomia em sala de aula e, de certa forma, possibilitar aos estudantes utilizarem seus mestres “[...] como pedras da sorte, como pretextos para a experimentação de si, que se tem de saber abandonar a tempo”, assim como o fez Nietzsche, de acordo com Larrosa (2002).

Mas há uma outra dimensão da pesquisa também abordada: a “pesquisa científica” desenvolvida por alguns professores, das quais os estudantes participam na condição de bolsistas. Esse é um espaço privilegiado de aprendizagens, segundo os estudantes, ao qual muito poucos têm acesso. Assim, enquanto **Reginaldo** declara: *O que tem contribuído bastante para minha formação é a pesquisa.* E **Maísa** reforça: *Eu fui trabalhar em pesquisa sem ter nenhuma orientação e foi importantíssimo para mim. Um belo dia uma professora me convidou: ‘Vamos fazer pesquisa’? Aí, com História da Educação eu me descobri no curso. Para mim, supriu... **Erisvaldo** mostra um outro lado:*

Oh, Reginaldo, uma coisa que eu tenho ouvido muito dos alunos é que a pesquisa é um divisor de águas, que depois da pesquisa melhoram bastante. Você foi um que me disse que às vezes a pesquisa era material da disciplina. Mas a grande fatia que tem que se sustentar (e eu me incluo nela) e fazer curso ao mesmo tempo? Tem gente que até tem turno livre, mas que já entra em critério discriminatório e é eliminado. Quem tem mais de 24 anos, por exemplo. Então eu vou retornar aos jesuítas: algo que tem que ser obrigatório e que deveria se abrir espaço dentro do curso, pela manhã [turno em que funciona o Curso de Pedagogia]. Seria a pesquisa para todos. Se a pesquisa é tão importante, por que só ‘gatos pingados’ vão sair daqui com

pesquisa e grandes fatias como eu, que trabalham, não vão poder? Será que dentro dessa carga horária de estágio não poderia entrar a pesquisa? Eu quero, eu estou 'babando'...

A esse respeito, Reginaldo considera que a pesquisa deve estar no curso inteiro e cada disciplina deve se orientar para a pesquisa. É um problema de articulação. Cada disciplina tem uma transversal. Olhar, buscar, criar nova prática com a teoria. Além das disciplinas, é necessário se pensar em ampliar os espaços de aprendizagem, como os próprios estudantes reivindicam e diria aqui, é necessário que se pratique a pesquisa não somente na forma de disciplinas que venham a dar subsídios para a elaboração da monografia obrigatória ao final do curso, mas como uma forma de articulação de referenciais diversos, a fim de “aprender um sentido criativo”, como diria Pedro Demo (2000).

A elaboração da monografia tem sido apontada como um momento dos mais significativos de suas itinerâncias no currículo, como declaram aqueles que no momento da realização do grupo focal já haviam concluído o curso, portanto, já haviam apresentado sua monografia:

Sidarta: *Agora, tivemos muitos avanços. A revolução principal, a coisa mais importante do curso foi a monografia. Eu acho que a monografia foi o ponto alto desse currículo novo. Porque a gente não tinha nem idéia do que fosse. Fazendo a monografia eu acho que posso dizer que tive sorte com a orientação [...] Então eu fiquei pensando se a gente fizesse monografia desde o começo do curso, durante o curso, porque isso é trabalho científico. Um relatório de pesquisa é uma monografia e nós vamos fazer monografia na pós-graduação. Então a grande revolução do curso recentemente foi a monografia.*

Cilene: *E a própria defesa da monografia eu achei fantástica, agora eu acho que houve falhas não só na orientação, mas também na avaliação.*

Ana Rita: *Eu concordo com a questão da monografia. No início foi um desequilíbrio total, depois uma assimilação e depois o equilíbrio. Acho que a maior dificuldade nesse processo é a orientação, realmente, porque eu acho que a gente deveria ter essa orientação acadêmica desde o início do curso, numa seqüência até o final. Quer dizer, houve uma mudança de currículo, a gente ficou perdida, por não ter experiência.*

Mas, em relação à necessária articulação entre docência, pesquisa e gestão, gostaria de concluir a discussão com a fala de **Viviane**, quando a mesma constata: *A faculdade dá apenas*

alguma fundamentação em docência, pesquisa e gestão. Dá só um eixo, quem quiser que vá buscar aquele alimento sólido.

Essa fala parece estar de acordo com o princípio da atualização adotado pela proposta:

A atualização constante dos conhecimentos é outra exigência do mundo contemporâneo, daí ser necessário o desenvolvimento de componentes curriculares que permitam variação temática, a ser atualizada continuamente, de acordo com as demandas presentes, além do aproveitamento de atividades extracurriculares. Esta proposta curricular compreende que a formação do pedagogo não se esgotará na graduação, sendo responsabilidade da Universidade desenvolver programas de pós-graduação e educação continuada para assegurar as atualizações e aperfeiçoamentos que se façam necessários.

A atualização parece ser aqui pensada muito no sentido do acesso a novas informações, da ampliação de referenciais. Uma das possibilidades pensadas pela proposta para a concretização do princípio foi a instituição dos Estudos Independentes. Assim, esse espaço no currículo foi pensado como uma forma de flexibilizar e de possibilitar “atualizações constantes”, porém, na dinâmica curricular acaba por acarretar problemas como a dificuldade para muitos estudantes que trabalham e não têm condições de frequentar outros turnos, bem como o desembolso de valores às vezes superiores às condições da maioria dos estudantes para ter acesso a eventos que confirmam certificados importantes para a somatória final da carga horária.

Ionara: *Vejo Estudos Independentes como forma de preencher lacunas. Estou fazendo disciplinas, vejo mais possibilidades.*

Roberta: *Eu acho que a Faculdade, já que instituiu os Estudos Independentes, deveria promover mais encontros e acatar os certificados. Normalmente esses fóruns, esses encontros são pagos e nem sempre a gente tem condição de ficar pagando. São muitas horas. Se você participa de um evento todas as tardes, isso soma 20 horas [semanais] e o total exigido é de 300 horas.*

Norma: *Para serem obrigatórios os Estudos Independentes, a faculdade deveria facilitar para nós. Você fica meio perdido. Houve um curso de Psicopedagogia por R\$ 70,00 e os alunos de Pedagogia não ganham muito.*

Adelina: *Quanto a Estudos Independentes, isso gera uma angústia muito grande para a grande maioria buscar Estudos Independentes que sejam realmente relevantes e poder pagar. Porque acontece que você faz cursos,*

paga e não aproveita bem. Uma colega foi a um evento do qual só aproveitou uma frase. Então tem que ter uma forma mais articulada.

Dessa forma, um mecanismo que foi pensado para flexibilizar os percursos de formação acaba se tornando uma medida cartorial e os estudantes muitas vezes se preocupam mais em juntar os títulos para a apresentação ao colegiado e obtenção da carga horária mínima que pelas possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, muitos estudantes, talvez aqueles que privilegiem, sobretudo, o devir, como diria Gadamer (1999) ou a itinerância, no dizer de Macedo (2000, 2002), encontram, nesses espaços “abertos” possibilidades como as que são aqui arroladas:

Cilene: *Eu destaco os Estudos Independentes porque mesmo não tendo sido oferecido eu fui buscar lá fora, não para contemplar os estudos independentes, mas por paixão mesmo. Buscar arte lá fora e integrar um pouco com a educação que eu vi aqui e fazer um estudo paralelo [...]*

Maísa: *Aqui na faculdade, mesmo, você pode ir ao Colegiado, dar uma força lá e isso contar como horas de estágio ou estudos independentes. Ou ir à biblioteca e dizer que não tem tempo e precisa de horas para complementar o estágio. A gente está muito mal acostumado a não construir nossa autonomia. Essa relação instituinte/instituído que a gente vive o tempo inteiro nessa tensão da corrente, parece que a corrente pesa de um lado e outro. Se a gente não tiver a vontade de estabelecer um equilíbrio, uma tensão paralela na corrente, não se constrói autonomia.*

Alice: *Agora quando eu vejo esses Estudos Independentes, eu sempre olho para eles como cursos que eu preciso pegar [...] Então eu tenho curiosidade de ter conhecimento, de ver lacunas até mesmo para me orientar, para concluir, fechar o que quero de optativas. Eu preciso desses cursos, então se eu pudesse pegar disciplinas que pudessem ser olhadas dessa forma, elas me orientariam...*

Emanuele: *Eu acho que os Estudos Independentes servem para isso, eu acho que quando você se imagina: ‘O que que eu posso relacionar com o que está acontecendo aqui?’ Como no caso dela [a colega que faz ACC] também passa um pouco [...] É um alicerce pra que a gente possa pensar nosso curso de forma diferente e possa imaginar diversas práticas...*

Adelina: *Temos que lembrar também dos Estudos Independentes. Agora está acontecendo um curso no SESC-SENAC e se pôde identificar muita coisa que se estudou aqui na faculdade. É só a gente fazer os links, a gente vai fazendo as articulações, as coisas vão fazendo sentido. Vai pegando uma coisa que viu numa disciplina, depois da outra [...] Não são caixinhas [...] as coisas se articulam, depois que a gente aprende as coisas não ficam separadas.*

Em minha experiência de participação em banca examinadora dos estágios e estudos independentes, pude observar que muitos estudantes demonstram uma grande busca por novos saberes em espaços diversos. Mas também não poderia ignorar que muitos outros encontram essa dificuldade no fato de trabalharem e terem pouco tempo para “ampliar seus horizontes”. Ademais, a faculdade e a universidade, como criticam, não procuram ampliar esses espaços de aprendizagem, tornando-os espaços propícios para a discussão, para a troca de idéias, para a efetivação de diálogos, bem no espírito socrático como requerem alguns:

Sidarta: *Eu acho que na FACED a gente tem poucos espaços, nós não ocupamos a faculdade. [...] e quando são usados, são mal utilizados. Quando tem uma palestra, uma conferência, não são divulgados. O professor só divulga quando aquele assunto é do interesse dele. Um professor certa vez falou que aqui a gente não tem hábito de assistir defesas. Assistir defesas deveria fazer parte do dia a dia...*

Roberta: *São coisas que deveriam ser promovidas pela faculdade: Trazer educadores, mesmo, não economistas, sociólogos. Eu fico preocupada com isso porque eu queria ver educadores, mesmo, falando de sala de aula, falando do cotidiano. Eu acho que a faculdade deveria promover, já que tem estrutura para isso, tem público para isso.*

Miguel: *Eu criticaria essa coisa dos Estudos Independentes, do Estágio, essa coisa de três áreas diferentes [...] Poderia ser incluída nessa organização alguma coisa como uma empresa júnior, algumas coisa que possibilitasse, facilitasse aos alunos fazer estágios, esses Estudos Independentes, alguma coisa que flexibilizasse essa questão. E uma outra seria de certa forma, como esse currículo apesar das críticas, seduz; isso é uma realidade: seduz e proporciona um prazer intelectual à medida em que você vê que está construindo e até mesmo adquirindo um certo conhecimento, por outro lado ele traz frustração. Eu fico frustrado às vezes porque eu produzo coisas que eu considero muito boas e meus colegas também produzem coisas que eu considero extraordinárias, nem aquele [teórico] falaria isso. Há uma organização toda para construir e aí, depois? Não tem aquela coisa que poderia haver como tinha uma proposta de Freinet de um jornal da escola, haver uma divulgação, mas não, você produz e ... O objetivo é construir e pronto, não tem aquela dinâmica do conhecimento.*

Em relação aos estágios, a primeira questão que surge é quanto ao seu sentido se o curso tem um caráter mais propedêutico que profissionalizante. Além do mais, há uma incoerência muito grande entre a exigência de estágios no magistério e a pouca oferta de disciplinas nessa área, como foi visto em falas anteriores. Uma crítica recorrente também é quanto à falta de acompanhamento. **Roberta** declara a esse respeito: *Nem um Setor de Estágio*

essa faculdade tem, não existe uma estrutura de estágio e eu acho isso crucial. E Ionara complementa: Em relação a estágios nós somos muito largados, abandonados para procurar estágios. A creche da UFBA, por exemplo, não tem uma ligação com a Faculdade de Educação? Por que lá não é um laboratório para a gente? Por que a gente tem que ficar correndo, mendigando no CIEE, no IEL? Enquanto Erisvaldo levanta outro ponto fundamental para a discussão dos estágios: Estágio, então, é um outro problema seriíssimo. Como fazer para que o estudante de pedagogia que trabalha e só tem o turno da manhã, faça o estágio necessário para se formar?

Por que o estágio é tomado como uma instância tão importante para a pessoa “se formar” pedagogo? Espero encontrar em Gadamer (1999) alguns elementos para entrar nessa discussão.

Gadamer vem mostrar uma dimensão da formação que supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes, do qual o próprio conceito deriva. Para Gadamer, o cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo já existente, de maneira que o exercício e a manutenção dela seria um meio para o fim. “Assim, o material de ensino de um manual lingüístico é um simples meio, e não, um fim. Sua aquisição serve apenas à perícia lingüística”. Enquanto isso, na formação, no sentido que pretende conferir-lhe o autor, o próprio processo e os recursos usados pela instrução podem também ser inteiramente assimilados. “Nesse sentido, tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha. Mas na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado” (GADAMER, 1999, p, 50).

Nesse ponto, considerando a formação um conceito genuinamente histórico, e procurando valorizar esse caráter histórico da “preservação” para a compreensão das ciências do espírito, Gadamer procura trabalhar a história da palavra *formação* no âmbito dos conceitos históricos, segundo ele, como fez Hegel, inicialmente no terreno da “primeira filosofia”, quando elaborou, de maneira mais nítida, o conceito de formação seguido por nós. Tal conceito traz um componente caro a Gadamer, ainda que procure retirar-lhe o caráter metafísico: a dimensão espiritual, a atividade do espírito para “preservar”, no processo de compreensão, além do aprendido, o processo de aprendizagem, digamos assim.

Na perspectiva hegeliana a formação é vista como elevação à universalidade e nesse sentido é uma tarefa eminentemente humana e exige um sacrifício do que é particular em favor

do universal. Segundo Hegel (*apud* GADAMER, 1999), na atividade da consciência com vistas à formação do objeto, esta é inicialmente destituída do que lhe é próprio, porém, gradativamente, mediante o trabalho, reencontra a si mesma como uma consciência autônoma. Segundo Gadamer, o que Hegel quer dizer com essas formulações é que “enquanto o homem está adquirindo um ‘poder’ (*Können*), uma habilidade, ganha ele, através disso, uma consciência de senso próprio”. Assim, o que pareceu ser-lhe negado ao abrir mão do que é próprio, ao se submeter, no servir, a um sentido que lhe era estranho, volta em seu proveito. “Como tal encontra ele em si mesmo um sentido próprio, sendo perfeitamente correto dizer do trabalho: ele forma”. Nesse sentido, o senso próprio da consciência que trabalha “contém todos os momentos daquilo que perfaz uma formação prática: distanciamento da imediatez da cobiça, das necessidades pessoais e do interesse privado e a exigência de um sentido universal”. (GADAMER, 1999, p. 52).

Mesmo reconhecendo o caráter idealista do pensamento hegeliano, Gadamer insiste em trazer elementos de suas formulações sobre a formação que a mim também parecem convenientes para a presente discussão sobre o sentido da *formação* para os estudantes de pedagogia e as possibilidades postas pelo currículo para tal. Um desses elementos diz respeito à formação prática, processo no qual os projetos individuais estariam abertos à consideração do outro. Gadamer lê em Hegel que toda e qualquer escolha de profissão tem algo disso, “pois toda profissão tem sempre algo a ver com o destino, com a necessidade externa e exige que nos entreguemos a tarefas que não assumiríamos se tivessem finalidade privada”. No intuito de preencher as exigências da profissão “totalmente e em todas suas facetas”, procura-se superar o estranho e fazer esse estranho totalmente seu. “Entregar-se ao sentido universal da profissão é pois, ao mesmo tempo, “saber limitar-se, ou seja, fazer de sua profissão uma questão inteiramente sua. Nesse caso, ela não será nenhuma limitação para ele”. (GADAMER, 1999, p. 53).

Posso pensar neste ponto que os estudantes realizam, de alguma forma, elementos dessa “formação prática” quando confrontam referências próprias, construídas ao longo de suas existências, com novas referências acessadas nos diversos espaços de aprendizagem nos quais transitam, inclusive (e principalmente?) os espaços de trabalho, como mostram inúmeras falas dos estudantes ao longo deste texto, bem como a fala de Fróes Burnham (2000). Posso pensar também que o estágio – embora o considere incompatível com uma proposta mais “generalista” – pode se constituir um espaço fundamental para o exercício da apropriação gradativa da profissão,

sem esperar que essa lhe seja dada pelo currículo como algo externo que se recebe, no lugar de algo que se constrói na atividade.

Essa “apropriação da profissão” parece aos estudantes, contudo, uma responsabilidade do curso, portanto do currículo. Daí porque ao tempo em que valorizam os conteúdos teóricos que lhes são possibilitados pelas diversas disciplinas, almejam sua articulação com “a prática”. Ainda se referindo à formação prática, Hegel (*apud* GADAMER, 1999) percebe nesse processo a determinação fundamental do espírito histórico de se reconciliar consigo mesmo, de reconhecer-se a si mesmo na diversidade, determinação que se torna inteiramente nítida na idéia da formação teórica. A formação teórica conduz, assim, além do que o homem sabe e vivencia imediatamente. Consiste em aprender que também o diferente tem sua validade e encontrar pontos de vista universais, para alcançar a reconciliação consigo e o reencontro de seu próprio.

Gadamer certamente percebe nesse “reencontrar-se consigo” hegeliano, o traço racional-idealista de encontrar o espírito absoluto, tornar-se sujeito de si a partir do poder do espírito elevado à condição de sua própria transcendência – de maneira que a formação se complete como o movimento de alheamento e aquisição num total apoderamento da substância, na dissolução de toda essência objetiva, o que se alcançaria somente no saber absoluto da filosofia –, porém não deixa de identificar a importância de se reconhecer a formação como um elemento do espírito, o que não estaria atrelado unicamente à idéia descrita. O que Gadamer pretende reconhecer nas formulações de Hegel é o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser diferente.

Para Gadamer:

Não é o alheamento como tal, mas, o retorno a si, que, sem dúvida, pressupõe alheamento que perfaz a essência da formação. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que completa a elevação histórica do espírito ao sentido universal, já que ela é ao mesmo tempo também o elemento, no interior do qual o que é formado se move. (GADAMER, 1999, p. 54).

Gadamer destaca aqui, a despeito da forte inspiração em Hegel, a finitude do movimento da formação, a impossibilidade de uma formação plena no sentido da totalidade do ser, o que o faz, nesse sentido, aproximar-se de Heidegger. Nesse ponto, declara aproximar-se também de Nietzsche, ao considerar o “esquecimento” como um elemento constitutivo da

formação e assim sair da idéia progressiva de busca da totalidade que encontrou em Hegel. A esse respeito, afirma Gadamer:

À postura de reter e de lembrar pertence - de um modo que por muito tempo não foi suficientemente levado em consideração - o esquecimento e que é não somente uma perda e uma carência, mas, como acentua sobretudo F. Nietzsche, uma condição de vida do espírito. Somente através do esquecimento é que o espírito recebe a possibilidade de uma total renovação, a capacidade de ver tudo com os olhos recém-abertos, de maneira que o que é velho e familiar se funde com as novidades que se vêm em uma unidade de várias estratificações. (GADAMER, 1999, p. 57).

Esse esquecimento, como elemento inerente à formação, de alguma forma evoca a opacidade trabalhada aqui com base em Heidegger (1998a). Na errância do ser-no-mundo, opera-se o movimento de velamento e desvelamento do *ser*, mediante o qual cada *pre-sença* singular vai “formando” sua compreensão de mundo e, diria aqui, vai descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando, dessa forma, sua existência.

E, voltando a Hegel (*apud* GADAMER, 1999), no confronto com o diferente, o diverso, vai se apropriando desse diverso, para reter o que lhe é próprio. A fala de Analúcia pode bem mostrar esse movimento:

Eu me vejo num processo de desconstrução, como diz Piaget. Eu me achava expert no que eu fazia porque eu lia muito, eu visitava muitas instituições, tomava vários cursos e de repente eu percebi que estou mesmo me desconstruindo para depois construir. Ainda não consigo levar para minha sala de aula, para dizer: ‘Já mudei minha metodologia de trabalho’. Ainda não mudei. Sinto que preciso estudar muito mais, me especializar muito mais. Eu posso já ter mudado conceitos, com certeza. Mas ainda não consegui dizer: ‘Agora sou uma docente diferente’.

Quero “bricolar” esse pensamento de Analúcia com o de Gadamer, quando o mesmo afirma que o conceito de formação que pretende formular com o estudo aqui enfocado quer mostrar que “não se trata de uma questão de processo ou de comportamento, mas do ser que deveio”. Assim, “considerar com maior exatidão, estudar com maior profundidade não é tudo, caso não esteja preparada uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado”. (GADAMER, 1999, p. 57).

Diria aqui que essa receptividade, no currículo, recairia sobre as diversas referências curriculares. Segundo Gadamer, seguindo Hegel, a característica fundamental da *formação* seria

“o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista universais” (GADAMER, 1999, p. 57). E mais uma vez acrescentaria, trazendo a idéia para a compreensão da *formação* como uma *itinerância/errância* no âmbito do currículo, que não propriamente para universais no que esse termo tem de metafísico, mas para o diverso em sua singularidade, para as referências que se apresentam ao longo do processo de formação, com a advertência que faz Gadamer de que essa universalidade “não é, certamente, uma universalidade do conceito ou da compreensão”, uma vez que “não se determina algo particular a partir de algo universal, não se pode comprovar nada por coação”. Para Gadamer, “Os pontos de vista universais, a que se mantém aberto o formado, não são para ele um padrão fixo, que tenha validade, mas se fazem presentes ante ele apenas como os pontos de vista de possíveis outros”. (GADAMER, 1999, p. 58).

Tais “pontos de vista” seriam, para o presente estudo, referências que não se hierarquizam, mas que se põem como possibilidades no processo de “atualização”, para trazer mais elementos ao princípio curricular enfocado. A discussão se desloca, neste ponto da definição de que sujeitos formar, para a possibilidade de atualizarem referências para sua compreensão de mundo.

A *formação* ganha, portanto, novos sentidos, aos quais poderia acrescentar alguns elementos retirados de Nietzsche por Larrosa (2002). Segundo Larrosa, ainda que venha a concordar com Gadamer que a idéia de *bildung* [formação] foi uma grande formulação do século XVIII e a última elaboração literária, pedagógica e literariamente nobre do que hoje chamamos educação, a palavra *formação* é uma palavra “caída” e irremediavelmente anacrônica depois que pensadores como Nietzsche fizeram-na explodir definitivamente, mas ainda assim (ou por isso mesmo) a formação pode estar cheia de possibilidades, como aliás espero ter mostrado com a ajuda dos estudantes e de Gadamer (1999).

Em publicação intitulada “Nietzsche & a educação”, Larrosa (2002) evidencia o sentido da formação em Nietzsche, fazendo alusão a uma expressão que o mesmo utiliza em várias de suas publicações, a qual seria inspirada em Píndaro: “*wie man wird, was man ist*”, que corresponderia a “como se chega a ser o que se é” ou, “como se vem a ser o que se é”. Ainda que o texto seja dos mais agradáveis e seu conteúdo rico de possibilidades para este estudo, procurarei me ater a alguns de seus pontos, após ressaltar a idéia inicial de que a *bildung* [formação], a partir da frase de Píndaro passa a conotar, no referido texto, “[...] a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma,

constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é”. (LARROSA, 2002, p. 52).

O primeiro ponto que gostaria de retirar do texto de Larrosa, trabalhado pelo autor a partir de fragmentos de *Schopenhauer como educador*, é a “força vital”, a “coragem de lançar-se” que são requeridos para a formação, uma vez que a mesma “[...] só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, idéias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente”. Dessa forma, “A luta contra o presente é também, e, sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para ‘chegar a ser o que se é’ há que combater o que já se é’. A formação em Nietzsche, de acordo com Larrosa, “rejeita explicitamente o imperativo de ‘conhecer-se a si mesmo’ e desconstrói, deslocando-o, o imperativo de ‘ter o valor de servir-se do próprio entendimento’”. (LARROSA, 2002, p. 61).

Articulando-se com essa faceta da formação, **Cilene** afirma que:

[O currículo] *precisa primeiramente instrumentalizar o sujeito para a busca, uma busca não tão ordenada, formatada. No conflito [...] No conflito vai dialogando, interagindo e se abrirem possibilidades, novas dimensões serão percebidas [...] Estamos em momentos difíceis...*

Cilene evoca, dessa maneira, a vontade de luta, de afirmação, ainda que em um primeiro momento haja a negação, assim como acontece com o pensamento de Nietzsche relatado por Larrosa (2002) e puxa outro ponto que seria o lado da invenção, da “[...] liberdade entendida como vontade de Arte. E a *Bildung* começa a mostrar também sua dimensão estética ou poética, sua face de autocriação artística”. (LARROSA, 2002, p. 65).

Larrosa lê, desta vez em *A Gaia ciência*, a recomendação de Nietzsche de se aprender com os artistas, não a separar a “sutil força” da criação da vida comum, mas a “ser os poetas de nossa vida e, em primeiro lugar, do menor e do mais cotidiano”. Chegar a ser o que se é, nessa perspectiva, não corresponderia à “realização de essências ou de potências preexistentes, não estaria do lado da unidade, mas da multiplicidade: “dessa singularidade múltipla que é a obra de arte”. Larrosa lê ainda que:

Isso que somos e que temos de chegar a ser não é agora nem *objeto* — não é uma ‘realidade’ de nenhum tipo, nem subjetiva nem objetiva — e nem sequer uma *idéia* que teríamos que ‘realizar’; isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão

produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção. (LARROSA, 2002, p. 65).

O “chegar a ser o que se é” não estaria, a partir de tal concepção, “do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização, mas do lado da lógica des-identificadora da invenção”. E tal invenção não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência. (LARROSA, 2002, p. 66).

E assim, um novo elemento vem se juntar à idéia de formação em Nietzsche que me cabe trazer para este texto: a idéia da experiência, sobre a qual discursa Larrosa:

[A experiência] é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura -que não está normalizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. (LARROSA, 2002, p. 66-67).

Diria aqui: a trama da “formação” é tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa que, segundo Larrosa, “[...] já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir”. (LARROSA, 2002, p.67).

E nesse “estar por vir” não há uma regularidade, uma linearidade, como parecem requerer algumas falas dos estudantes ouvidos neste estudo. Tal processo comporta, diria aqui, opacidades, “esquecimentos” para usar um termo do próprio Nietzsche, como me informa Gadamer (1999) e como reforça Larrosa por meio da seguinte fala:

[...] Nietzsche não pretende fixar um método seguro, nem uma via direta para chegar à verdade sobre si mesmo. Para Nietzsche, não há um caminho traçado de antemão, que só teria que seguir sem desviar-se para chegar a ser o que se é. O itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma sempre singular, e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios. (LARROSA, 2002, p. 75).

Nesse caminho ou, melhor dizendo, nessa itinerância, não é imperativo que se saiba para onde se vai, não tem que se deixar seduzir por finalidades demasiado concretas, por imperativos com os quais a consciência ‘se entende rapidamente’, mas tem que se saber perder o

tempo, vagabundear, não se esforçar por nada concreto, não se propor a uma finalidade, não aspirar a nada determinado. (LARROSA, 2002, p. 76-77).

Esse último ponto das formulações de Larrosa (2002) sobre Nietzsche que trago para essa discussão sobre a *formação* me leva a uma fala de Fernanda:

[...] E me reportando de novo à ludicidade, nessa questão do próprio consumismo eu me lembro que acrescentei, durante o curso, algumas coisas tipo assim: tem a importância do educativo, mas tem a importância também daquilo que faz a gente sonhar, da importância para a criança de se divertir, como lazer e com isso ser uma pessoa mais positiva, mais feliz e brincando, simplesmente, por brincar. E eu dei exemplo disso, de como é importante a fantasia, nesse caso em Ludicidade e eu sinto que o professor e as pessoas mudaram a forma tão radical de pensar. Porque não precisa ter só um lado. É como a música: não precisa só ouvir Bob Marley e Raul Seixas, a gente pode ouvir música só para se divertir, com prazer. Isso que eu consegui passar tem essa veia crítica, mas também reconheço a importância do outro lado. Porque eu acho que uma criança está ali para ser um adulto, mas ela tem seus momentos de criança, também, viver o lazer pelo lazer para se tornar uma pessoa mais feliz, mais positiva, como nós que temos que ter nossos momentos, também.

Fernanda vem sugerir, de alguma forma, que o currículo comporta essa dimensão lúdica, “desinteressada”, como um dos aspectos “para se chegar a ser o que se é” e me faz retomar o questionamento acerca do “esquecimento” (aqui considerado em outro sentido, o da ausência planejada ou da não priorização) da dimensão lúdica, da dimensão artística no currículo. Posso constatar aqui também, que um currículo pensado a partir de uma “lógica arborescente”, com o privilégio de uma formação racionalista, com metas traçadas a partir do conceito de desenvolvimento pleno, progressivo e linear, só poderia conceber a formação como atualização de uma essência previamente dada, ao contrário da concepção de formação que busquei compor aqui a partir das falas dos estudantes, de Gadamer (e Hegel) (1999), de Larrosa (e Nietzsche) (2002) e de Heidegger (1998a).

Mesmo concordando com Larrosa (2002) que a palavra formação encontra-se “caída”, quando concebida como imagem, modelo, preferi neste estudo descobrir outras possibilidades para a mesma e me permitir continuar usando-a, desta vez articulada à idéia de atualização.

Poderia pensar, então, no currículo como um movimento em que as possibilidades se atualizam e cada possibilidade realizada é um acontecimento, cuja temporalidade é finita. As

atualizações são singularidades de cada *pre-sença*. Nesse *estar-no-mundo* de possibilidades a *pre-sença* vai des-velando referências e configurando sua existência. Ao falar concretamente dos estudantes de Pedagogia em suas itinerâncias no currículo, quero defender que a questão não é que sujeitos formar, mas como estão construindo sua *compreensão* de mundo, mais especificamente, do mundo do processo educativo.

7 E PARA FINALIZAR...

Quis fazer um exercício de interpretação/compreensão da itinerância de um currículo... E para finalizar – não meu processo de compreensão do mundo do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA, já que estou implicada nele e novas possibilidades de interpretação, espero, estarão sempre se abrindo, mas este movimento de interpretação que me propus realizar com vistas à elaboração desta tese – mais uma vez chamarei os estudantes para falarem junto comigo.

Nossas discussões nos grupos focais; os dois encontros posteriores, quando reuni os estudantes a fim de relatar minhas primeiras interpretações e mais uma vez ouvi-los; as conversas que sempre temos pelos corredores; as entrevistas presenciais ou virtuais foram acontecimentos nos quais pudemos atualizar nossos saberes, pela articulação das referências que sempre emergem quando pessoas se encontram e falam e pensam... Nossas falas se misturam nesse processo interpretativo, por isso me sinto impelida a me fazer ouvir por meio de suas vozes até mesmo neste ponto do texto em que a sugestão acadêmica aponta para a realização de uma síntese pela pessoa que escreve.

Mas como chegar a sínteses se não me propus deduzir, mas inquirir a trama complexa da realidade? Este final de texto, portanto, será mais um questionamento de um *ser-no-mundo*, de uma *pre-sença* que se vê imersa no mundo do currículo, buscando, pelos caminhos tortuosos da hermenêutica, uma compreensão desse mundo em seu movimento itinerante, com suas discontinuidades e opacidades. Uma compreensão tecida conjuntamente com os estudantes, como uma rede de muitos fios, os “fios de pensamento” que pudemos ir “puxando” nesse processo. Uma rede de sentidos diversos para o mundo do currículo, evidenciando seu caráter multirreferencial.

Muitas omissões (involuntárias, mas inevitáveis), muitas incompreensões (no sentido de não entendimento), muitos vazios certamente insistirão em permanecer neste trabalho, mas ele se caracteriza também pela incompletude. Com a ajuda das inúmeras vozes com quem dialoguei para elaborar este texto, percebi que a complexidade do mundo do currículo não me permitiria apreendê-lo em sua totalidade.

Uma das minhas intenções, ao longo deste estudo, foi perceber, na itinerância do currículo, como outras itinerâncias se entrecruzam, como cada estudante vai realizando seus

percursos de aprendizagens e, nesse processo, articulando as diversas referências possibilitadas pelo currículo e por diversos outros espaços nos quais convivem para construir suas existências de pedagogos. Cada estudante com quem conversei mais de perto durante esses dois últimos anos ressaltou aspectos diferentes do movimento curricular e com isso pude ir compondo a trama de minha compreensão do currículo. Com cada um aprendi muito, mas com alguns dialoguei mais de perto e é por meio desse diálogo que encaminharei este meu “pensar alto”, procurando ressaltar alguns pontos que, espero, venham a se constituir referências a serem articuladas e continuamente atualizadas no movimento curricular.

A própria diversidade dos relatos com os quais estarei dialogando já vem me mostrar a impossibilidade de instituir identidades modelares a partir das quais se estabeleceriam os processos de formação e reforçar a idéia de inspiração heideggeriana anteriormente esboçada de que, ao se verem “lançados” no mundo do currículo, os estudantes vão realizando suas interpretações singulares e atualizando suas possibilidades de compreensão de mundo, vão construindo suas existências de pedagogo na itinerância do currículo.

Cilene, que já concluiu o curso, encontrou na arte-educação o sentido de ser pedagoga. Sente-se privilegiada pelas experiências que tem podido vivenciar nos diversos espaços em que atua ou atuou como docente e traz uma visão da incompletude dos percursos de aprendizagem que se entrecruzam no currículo, ao afirmar que *ninguém está pronto, ninguém sai pronto para o mercado de trabalho*. Seu trabalho possibilita *estar sempre buscando, sempre estar crescendo, uma vontade de crescer, sempre*. Esse processo de “crescimento”, porém, não é linear, mas tortuoso, depara-se com conflitos e indagações: *No meio do curso, você para: ‘É essa formação que estou buscando?’ É um momento de crise*.

A “crise” foi mais uma possibilidade para Cilene se projetar na abertura anunciada pela proposta curricular e realizar acontecimentos de atualização. Foi preciso superar as barreiras burocráticas para conferir novos sentidos aos Estudos independentes, tornando-os espaços de construção de novas aprendizagens, de atualização de seu espírito criativo. As andanças por outros espaços como o possibilitado pela ACC, quando aprendeu a trabalhar no coletivo, levaram Cilene a perceber que *se não tivesse vivido isso, se fosse só sala de aula, o percurso não teria sido o mesmo* e a fazer questionamentos significativos para sua compreensão de currículo: *O estudante de pedagogia só tem aulas com seus pares e aqui na FACED há todas as licenciaturas. Por que está tão fechado em si mesmo sem possibilitar diálogos com outros cursos sobre a*

universidade? Levaram também a algumas sugestões significativas: *É preciso abrir mais caminhos de participação do estudante dentro do espaço do currículo. A universidade precisa abrir possibilidades e não, obrigatoriedades. Possibilitar espaços de liberdade para o sujeito caminhar, mas mostrar caminhos. Às vezes a pessoa não consegue visualizar. Não é a condução, mas possibilitar espaços de diálogo para possibilitar que cada um desenvolva suas potencialidades.* Dessa forma, estariam se evidenciando *flexibilidades* efetivas, sendo possibilitada a *autonomia*, que para Cilene é um *processo de reflexão-ação, de conviver que não se finda quando a pessoa se forma, [mas que] está sempre em processo de transformação.*

Adverte, porém, Cilene, que essa *autonomia* não é passível de ser “ensinada” por meio de componentes curriculares massificados, pois *existem dificuldades diferenciadas. A minha forma de ser autônoma é diferente de sua forma de ser autônoma, mas existem características que definem.*

A arte-educação foi o campo de possibilidades encontrado por Cilene para exercer sua *autonomia*, para tornar-se pedagoga, notadamente *a arte-educação em movimentos sociais, arte com o adolescente e não, para ele. Quando fiz isso consegui perceber a teoria de Piaget, de Paulo Freire. Nas aulas não conseguia fazer essa articulação. Precisou ir para a prática para compreender a teoria. Paulo Freire falava de minha prática, teorizava o que eu estava praticando...*

Posso perceber pelo relato de Cilene que a construção dessa que chamo *existência de pedagogo* não representa uma formulação abstrata, distanciada da prática educativa que é o campo de atuação do pedagogo, mas a própria *formação*, o desenvolvimento das possibilidades de atuação profissional, embora não deixe aqui de considerar que essas possibilidades estão sujeitas continuamente a determinações externas.

A atuação docente de Cilene, hoje, tanto no âmbito da Educação de jovens e adultos quanto no da Universidade, onde atua como professora substituta, fundamenta-se na arte-educação. Ao perceber a dificuldade de professores alfabetizadores, passou a desenvolver um projeto de teatro na alfabetização, justificando que *a arte possibilita a educação de jovens e adultos, [possibilita] reflexões sobre questões sociais e políticas [...], questões éticas do próprio currículo.* Tal projeto *abre portas, com toda a dificuldade (barreiras historicamente construídas), para a comunidade* do bairro popular no qual atua. Como professora de Didática,

Cilene vê possibilidade de abrir caminhos [...] *Na abertura, cada estudante vai construir sua identidade docente. Abrindo horizontes, possibilita-se autonomia.*

Reginaldo sempre se mostrou interessado em discutir o Curso de Pedagogia, mesmo porque pretende abrir seus horizontes e descobrir novas perspectivas de atuação. Ao contrário de outros estudantes receosos quanto aos destinos do curso e as possibilidades de uma atuação futura, Reginaldo pareceu, em todos os momentos em que estivemos juntos, estar pronto a se lançar nas possibilidades abertas pela proposta curricular aqui estudada, acreditando que *cada um tem um interesse; onde existe aprendizagem, há necessidade de um pedagogo. Mas não é preciso que a faculdade ensine o mundo inteiro. Você vai por a universidade toda aqui dentro e não vai satisfazer ninguém.*

Assim, Reginaldo foi buscando identificar espaços de aprendizagem que pudessem alimentar seu percurso no movimento curricular: *Seja no sindicato, seja na pesquisa, espaço de aprendizagem é onde você está aprendendo. É importante ter esses links. Eu gosto de estudar gestão, ela quer saber do Fundef. É importante que exista essa dinâmica, que existam grandes pesquisas. A gente não vai ficar dez anos aqui para aprender tudo.* Reginaldo ressalta a importância do curso possibilitar a construção de conhecimentos nas três áreas consideradas como substrato para a “formação” do pedagogo: docência, pesquisa e gestão. [...] *O que tem contribuído bastante para minha formação é a pesquisa.* Tendo participado desde o início do curso de atividades de pesquisa, Reginaldo considera tal atividade fundamental para suas aprendizagens no curso e, embora tenha se lançado na área comumente identificada como gestão e não tenha pretensões em termos de uma atuação docente, formula sua crítica ao curso: *Pelo que eu saiba o egresso de pedagogia não sai daqui habilitado a ensinar, tanto é que vejo muitas discussões que ele sai daqui bacharel. O curso daqui não forma para ensinar. Se não forma é por incompetência, porque você passa quatro anos aqui. [...] A questão da gestão acho que tem muitas lacunas, você tem o campo teórico, mas não aprende a gerenciar uma instituição. [...] No Curso de Pedagogia, a gente aceita Psicologia, outras áreas, mas não aceita a administração, tem resistência de aprender e é um conhecimento muito válido. Estou tentando suprir essa carência estudando no grupo de pesquisa.*

Reginaldo considera essa busca importante, pela *autonomia* que proporciona: *Li em Paulo Freire: a vida inteira, a gente deixa de aprender para ser ensinado. Você deixa de aprender por conta própria, ter aquela curiosidade da infância para ser ensinado. Até a*

universidade a gente pratica isso, só vai corrigir lá no mestrado, doutorado. Eu acho que uma das coisas mais perversas da escola é isso: sua autonomia é sufocada a vida inteira. Mas há uma intenção, por parte de Reginaldo, de continuar sua busca: Por exemplo, em relação à monografia, sinceramente, eu quero um orientador, mas eu não pretendo depender dele para nada. Eu já sei o que quero e preciso só do olhar do outro para dizer: 'Isso aqui está bom e isso, ruim', mas eu já sei mais ou menos o que quero. Então eu estou buscando isso, o olhar do outro, mas até agora não sei quem vai ser meu orientador, estou procurando várias pessoas, mas eu não quero depender.

Com as possibilidades que encontrou no currículo, Reginaldo declara que *depois do 5º semestre, meu foco de formação está centralizado mais lá fora do que aqui dentro. Por exemplo: eu entrei agora num lugar que está falando sobre universidade corporativa. Não tem livro, não tem nada, eu nunca ouvi falar aqui dentro e fui obrigado a entrar na Internet, entrei em contato com uma pesquisadora da USP, pedi telefone e estou começando a ler. E tenho pensado: 'Olhe como é interessante, eu nunca tinha ouvido falar daquilo e estou estudando sobre isso e vai ser assim. Eu não sei nada sobre isso, não aprendi aqui dentro, mas pelo menos eu aprendi aqui dentro essa autonomia, a buscar'. E avalia [...] Eu já estou aprendendo tanto hoje numa pesquisa, no mercado, num estágio, que eu já chego aqui mais tranqüilo, menos estressado, já sinto qual é meu centro de aprendizagem.*

Dois semestres depois dessas declarações, Reginaldo apresentava sua monografia sobre Universidade corporativa. Nos espaços em que foi buscando novas referências para seu percurso de aprendizagens, conseguiu definir seu campo de estudos e de trabalho após a graduação. Certamente, nesses espaços pôde mobilizar as referências aprendidas nas diversas áreas de conhecimento a que teve acesso, como declarou em outro momento de nossos encontros e encontrar um sentido para ser pedagogo.

Na dinâmica curricular, posso pensar por meio deste relato, que os saberes se constroem pela articulação de referências teóricas disponibilizadas pelo currículo com referências outras construídas nos diversos espaços de aprendizagem vividos pelos sujeitos do currículo (estudantes, professores, família, espaços de atuação). Estudantes constroem saberes não só por meio dos conteúdos acessados em sala de aula, mas vão desenvolvendo métodos de articulação das referências às quais têm acesso ao longo de seu percurso de escolarização, em espaços diversos de aprendizagem.

Lílian se encontrava em meio às dificuldades infelizmente quase permanentes do processo de inscrição semestral em disciplinas, quando teve que tomar a decisão de se inscrever em um componente curricular até então desconhecido, a Atividade Curricular em Comunidade (ACC): *quando eu me matriculei na ACC eu não sabia nem o que era [...] eu assisti várias palestras, teve encontro na reitoria, aí eu vi um horário, lá, o critério foi o horário [...] eu tive a coragem, aí quando eu vi: 'tá bom, eu vou pegar'. [...] é muito bom! Mas eu fui de olhos fechados, na cara e na coragem ...*

Mas, como já pude mostrar em outras passagens deste texto, foi nesse espaço aberto que, apesar de ser acessado mediante a inscrição formal como em qualquer outra disciplina, possibilita um exercício de revezamentos entre a teoria e a prática em um exercício coletivo e multiprofissional, que Lílian encontrou um sentido para sua *formação* em Pedagogia.

Em todos os momentos em que pudemos falar sobre essa atividade, Lílian mostrou-se encantada com as possibilidades que a mesma trouxe para sua itinerância no curso. Ela pôde compreender melhor o sentido de seu próprio percurso no currículo, bem como o sentido da autonomia e da construção coletiva. *'Fazer uma ACC de dança, um pedagogo?'* foi o que causou surpresa inicialmente na própria Lílian, mas foi nesse espaço que se sentiu pedagoga, porque pôde articular as referências que vem construindo em sua itinerância no curso de pedagogia com as referências da comunidade na qual atuou, com as referências de outras áreas de conhecimento e de atuação: *Você entende por meio da relação, da troca, da aprendizagem, você aprende com as crianças, é muito bom!*

Com seu relato, Lílian vem mostrar quão complexo é o mundo da educação e da pedagogia, quão imprevisíveis são os percursos de aprendizagens em um currículo e quão diversas são as referências possíveis para sua compreensão.

Assim como Cilene, Lílian confere sentidos ao currículo, muitas vezes incompreensíveis para outros estudantes. Quando afirma que a ACC *é um tipo de estudo independente*, Lílian ressalta a importância da abertura de espaços múltiplos no currículo e reafirma a necessidade de ampliação desses espaços, na perspectiva de um currículo multirreferencial.

Também como Cilene a andança por outros espaços de aprendizagem mostrou a Lílian outras dimensões do currículo pouco valorizadas quando há uma in-sistência em se manter no mesmo lugar, sem se projetar na abertura do currículo. Para ela, *além de conhecer pessoas,*

ampliar o número de amigos, conhecemos outras culturas das outras faculdades e principalmente aprendi a valorizar a FACED, em vários aspectos. Lílian quer que essa experiência se amplie no curso: Eu queria que cada aluno que fez ACC, tivesse extraído um pouco do que eu absorvi, pois, era muito gostoso, reunir a turma multidisciplinar e traçar objetivos, alcançar metas, avaliar e tudo isso na prática. Que escola maravilhosa foi aquela! Sabíamos a teoria, talvez nem toda necessária para resolver os nossos problemas, mas estávamos lá lidando com gente, vendo na prática a importância de cada ato nosso, muitas vezes ficávamos frustrados porque não dava certo, não teve verba ou tempo suficiente, mas colocamos nossos desejos, nossa vontade e vimos que nem sempre a realidade se encaixa como queremos e temos que modificar de última hora as nossas decisões.

Com essa experiência Lílian ficou mais atenta para a imprevisibilidade dos processos, para a *crise de incertezas* na qual nos achamos. Hoje, considera que *seria uma audácia querer ter todas as respostas principalmente no que se refere ao curso de pedagogia*, acha que terá muito que caminhar em sua itinerância de estudos, mas sente-se impelida a buscar novas atualizações. Posso pensar aqui que aqueles lastros de conhecimento da pesquisa, da docência e da gestão são de alguma forma trabalhados em uma experiência dessa natureza. Então não estaria Lílian e aqueles com quem compartilhou seus projetos, atualizando seus conhecimentos de gestão? Realizando investigações constantes com vistas ao atendimento da comunidade? Ensinando e aprendendo?

Quando indagada sobre as questões referentes à terminalidade do curso, Lílian evidencia os sentidos que vem conferindo à sua existência de pedagoga: *Essa é uma resposta bastante pessoal, por isso, falo dos meus planos futuros, não do futuro do pedagogo no Brasil, que é algo um pouco incerto. Eu não vou ficar esperando o que vai acontecer com leis, princípios norteadores ou coisa parecida, que possam limitar a ação do pedagogo, eu gosto de estudar, esse é o meu princípio, me identifiquei muito com essa área de educação, o que para mim foi uma surpresa e estou realizada com a minha escolha e descoberta, não imagino ir para outra, mas aprofundar nessa, fazer um mestrado, doutorado e seguir em frente, pois se eu ficar pensando onde poderei trabalhar, ou com quem, isso não vai me dar futuro. Vou construir a minha vida acadêmica, esse é o meu objetivo. Eu fiz tudo o que tinha direito na minha graduação, mas uma graduação é muito pouco para os meus anseios e minhas perguntas. A pós que me aguarde, pois estou chegando!*

Diferentemente de muitos outros jovens que iniciam seu curso de graduação para se profissionalizar e conseguir uma colocação profissional, **Fernanda** já tinha claros seus objetivos: *Eu, por exemplo, tenho loja de brinquedos há 10 anos, por isso decidi fazer pedagogia, porque gostava de criança.* Fernanda comercializa brinquedos educativos, mas encontrou no curso uma possibilidade de ampliar suas referências, *de ser cidadão crítico, um educador crítico, uma ‘metamorfose ambulante’.* Segundo ela *muitas matérias enfocam isso, mas foi uma disciplina que eu fiz, Ludicidade e Educação, [que] me fez ver os jogos educativos de outra forma.*

Com a ludicidade Fernanda pôde se compreender no currículo e compreender a importância do currículo: *Estou ficando mais crítica mesmo, levando isso à prática, até na questão do escolher [os brinquedos para serem vendidos na loja]. Até a questão política, as disciplinas Psicologia e Sociologia me fizeram pensar diferente, entender o sistema e agora eu procuro entender melhor, analisar, entender certas coisas que eu não entendia. Busquei e achei aqui no curso, como cidadã, mesmo.* Para ela, essas referências do currículo *estão se refletindo na minha vida. Mudou minha forma de me expressar.*

Fernanda vem mostrar as possibilidades do currículo interpenetrar nas vida cotidiana, trazer novos elementos aos discursos, desenvolver valores, possibilitar uma compreensão de mundo mais ampliada e uma atuação profissional mais reflexiva. Mas também percebe as possibilidades de “vezamentos” de referências de sua vida cotidiana para o currículo. Indagada quando à existência de possibilidades dessa “entrada” de referências externas no currículo, Fernanda afirma, enfática: *Existe, sim. Por aquilo que eu já disse, porque a educação está sempre com a gente, desde pequena, em todas as relações.* E se reportando de novo à ludicidade, vem lembrar a importância de se valorizar *o que faz a gente sonhar.*

Com isso, Fernanda lança, de certa forma, um desafio ao currículo: ampliar o espectro da concepção da ação educativa e da formação do pedagogo na e para essa ação, articulando-se melhor com o lúdico e o artístico.

Fernanda realiza, com esse relato, a articulação de seus conhecimentos pedagógicos; consegue elaborar coisas que vão servir para sua atuação como educadora em qualquer lugar em que esteja, inclusive na loja, que agora só compra brinquedos com seu aval. Também lá há um espaço para sua atuação como pedagoga: ela é hoje uma consultora da loja. Certamente este é um caso particular de uma dona de loja e não, a abertura de um campo efetivo de atuação profissional

do pedagogo, mas pode bem mostrar um acontecimento de atualização das possibilidades de compreensão do mundo e de configuração de uma existência como pedagoga.

O relato que **Roberta** faz de um acontecimento em que se sentiu pedagoga deixa-a (e a mim, também) emocionada. *Eu sempre tive muita coisa para dar conta, as meninas sabem disso [...] Mas eu tive um momento estanque quando uma amiga (ela faz FACS e tem um filho de dois anos e meio) me ligou e disse: 'Está acontecendo isso e isso na escola, a coordenadora me ligou e eu quero que você vá lá comigo porque a escola impôs um certo limite, um certo padrão do que aquele aluno tem que chegar e meu filho não está chegando naquele padrão, mas chegando onde eu queria. Da forma como ele entrou, ele está avançando para mim horrores, mas para a escola, não. Então eu quero que você vá lá comigo. Você não é pedagoga? Eu quero que você vá lá comigo e não diga que é pedagoga. Você vai como minha amiga, vai ouvir a fala dela e me dizer se eu tiro ou não essa criança da escola'.*

Enquanto a coordenadora falava, foi surgindo uma coisa em mim que em dois anos e meio de curso, aqui, ninguém tinha conseguido tocar que era o fato de, com base em tudo que tinha estudado aqui, eu ter que dar opinião sobre a vida de uma criança na escola. Quando fui para aquele encontro eu não me sentia capaz de dizer se era para a criança sair ou ficar. Depois da conversa, depois de tudo que a coordenadora falava, depois de tudo que eu vi e ouvi, que eu vivi, eu não dei uma opinião: 'Tire ou deixe' [a criança na escola], mas eu pude colocar para minha amiga coisas que eu vi aqui, experiências que professores passaram aqui, de forma que ela pudesse decidir. E ela me disse depois que está super satisfeita. Ela pôde participar melhor da vida do menino na escola e perceber que faz parte do processo da escola, que não termina nem começa naquele espaço.

É por isso que eu estou desenvolvendo a monografia nessa área. A partir do momento em que ele vê uma lata de Coca-cola ele não lê, mas ele sabe que é uma lata de Coca-cola. Ele está lendo o mundo dele e isso deve ser levado em conta na sala de aula. E quando ele sai da escola, o exercício que faz em casa, o cotidiano, a vivência que ele tem com os adultos alfabetizados que são os pais dele interfere no processo dele. Então, quando eu conto eu fico assim... [emocionada a ponto de embargar a voz]. Quando a gente está aqui no dia a dia nem a gente sabe que é capaz de dar conta disso. A gente está aprendendo isso e não sabe. E hoje em dia, até minha postura com meu filho é outra. E é por isso que fico angustiada com essa questão do diploma, porque eu não quero sair desse mundo.

Roberta foi capaz, naquele acontecimento relatado, de articular referências desenvolvidas ao longo do curso para responder a uma determinada situação. Certamente para isso mobilizou as referências teóricas que desenvolvera até então, mas aquela situação possibilitou que puxasse o “fio do pensamento”, que fosse articulando as referências até tomar uma decisão: a decisão de não tomar decisão. A decisão foi não dizer: “tire” ou “não tire”, mas analisar: “Se você fizer isso, talvez chegue a isso”. Até muito mais no âmbito das possibilidades que das certezas. Houve a escuta, o distanciamento ou, poderia dizer houve uma “suspensão fenomenológica”. Talvez se ela tivesse a certeza que é dada pela pretensão de uma razão autônoma: “Eu sou uma pedagoga, eu conheço tudo, então tire ou não tire”, não revelasse para si mesma, esse acontecimento-apropriação em que se sentiu pedagoga.

Posso interpretar, a partir desses percursos de *formação* aqui descritos, que a despeito da aparente desesperança, da assumida imaturidade, das amarras burocráticas, na dinâmica curricular os estudantes constroem saberes não só por meio dos conteúdos acessados em sala de aula, mas vão desenvolvendo métodos de articulação das referências às quais têm acesso ao longo de sua itinerância curricular, construindo “fios de pensamento” e, nesse processo de *estar-no-mundo*, construindo sua existência como pedagogos.

8. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro: ABRASCO, v. 2, n.1/2, p.5-20, 1997.
- ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Questões de Nossa Época; 1).
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AMARAL, Maria Nazaré Pacheco. **Dilthey**. São Paulo: USP, 1999. (Digitado).
- APEL, Karl-Otto. **Transformação da Filosofia: Filosofia analítica, Semiótica, Hermenêutica**. Tradução de Paulo Astor Soethe (UFPR). São Paulo: Loyola, 2000.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARDOINO, J.; BERGER, G. Ciências da Educação: analisadoras paradoxais das outras ciências? Paris, Universidade de Paris VIII, [19..]. (mimeo).
- ARDOÍNO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos : Editora da UFSCar, 1998. p. 24 – 41.
- ARROYO, Miguel. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **O Educador: vida e morte** : escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ASSMANN, Hugo. Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação. Trabalho apresentado no VIII ENDIPE. Florianópolis, SC, 7 a 10 de maio de 1996. (mimeo).
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBIER, René, A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.
- BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998a.

BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998b.

BARBOSA, Joaquim. G. A formação em profundidade do educador pesquisador. In: **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998c. p. 73 – 87.

BICUDO, M. Aparecida V. Licenciatura e formação continuada: o exemplo da UNESP. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: UNESCO/ Autores Associados/NUPES, 1996.

BICUDO, M. Aparecida V. ; SILVA JR. Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade**. São Paulo :Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996. 3 v.

BOHN, David; PEAT, F. D. **Ciência, ordem e criatividade** . Lisboa: Godiva, 1989.

BORBA, Sérgio da C. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador: da conformidade à complexidade**. Maceió : Gráfica PSE, 1997.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 11 - 19.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista in Francia** Madrid: Siglo XXI, 1976.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BORNHEIM, Gerd. A . **Metafísica e finitude: ensaios filosóficos**. Porto Alegre: Movimento, 1972.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **O Educador: vida e morte** : escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, Seção I, págs. 27833 a 27841.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas : Papyrus, 1996. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da Educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CALLONI, Humberto. Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: “Educação não é Privilégio”. Caxambu, 24 a 28/09/2000. (Digitado).

- CANDOTTI, Ênio. Reflexões sobre a situação brasileira. In SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela V. C. **Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar**. São Paulo, Editora UNESP, 1992.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. Apresentação. In. HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. Itinerário do pensamento de Heidegger. In. HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999. p. 9-29.
- CARVALHO, Ieda Matos Freire de. **Abordagem analítica do Curso de Pedagogia**. 1979. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. 1979.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto** -1. Tradução de Carmen Sylvia Guedes; Rosa Maria Boaventura; revisão técnica de Denis Rosenfiel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CHAUÍ, Marilena de S. ideologia e Educação. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. N. 5. São Paulo: CEDES; Cortez Editora; Autores Associados, n. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5 ed. São Paulo : Ática, 1995.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no Século XX**. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.
- COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução Cláudia Scilling. São Paulo: Ática, 1996.
- CONTRERAS, Jose. Currículo democrático e autonomia do magistério. In.SILVA, Luiz Heron da. (Org). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-99.
- CUNHA, Luis A. **A Política educacional no Brasil: profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CUNHA, Regina Celi Oliveira da. Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também? **Revista da FAEBA**, Ano 1, n. 1, p. 123-140. Salvador: UNEB, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1 (Coleção Trans).

- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 4).
- DILTHEY, Wilhelm. Origens da hermenêutica. In: MAGALHÃES, Rui (Org). **Textos de hermenêutica**. Porto, Portugal: Rés-Editora, 1986.
- DIRKS, N. “Is Vice Versa? Historical anthropological histories”. In. MACDONALD, T, J.(Ed). **The historical turn in the human sciences**. The University of Michigan Press, 1996.
- DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- EM ABERTO. Currículo: Referenciais e Tendências. n. 58, abr/jun de 1993.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAGUNDES, Norma C. O trabalho de parceria e a instituição de novos espaços multirreferenciais de aprendizagem em saúde coletiva: projeto de tese. Salvador, 2000.
- FAGUNDES, Norma C. Em busca de uma Universidade outra: a inclusão de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- FAGUNDES, Norma C.; FRÓES BURNHAM, Teresinha. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da FACED/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia**. n. 5, p. 39-55, 2001.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FERREIRA, Acylene Maria Cabral. A trama da intersubjetividade em Heidegger. **Ágere**. Revista de Educação e Cultura. Salvador, v. 3, n. 3, p. 11 – 22, 2001.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica**. São Paulo: EDUC/Escuta, 1994.
- FREI BETTO. Um sentido para a vida. **Revista de Educação Ceap**. Salvador, n. 27, dez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Leitura).
- FREITAS, Helena. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas : Papirus, 1996. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 1984.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Currículo escolar e a construção do saber. **Jornal da Educação.** Salvador: SEEB, ano 2, n. 2, 1989a.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Qualidade do ensino e qualificação para o trabalho: responsabilidade da educação no Brasil. **Cadernos do IAT**, n.3, p 15-19, dez. 1989b.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. **Cadernos do IAT**, n.7, p. 23 - 33, 1990.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Currículo, trabalho e construção do conhecimento: trajetória de um processo de integração pesquisa-ensino, em um movimento permanente de (re)construção de concepções. Texto apresentado no GT 12 da XIV Reunião Anual da ANPED, São Paulo, setembro/1991.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Vazio de significado político-epistemológico na Escola Pública. SOARES, M. B. et al. **Escola Básica.** Campinas, Papirus; CEDES; ANDE; ANPED, 1992. (Coletânea CBE). p. 89 – 102.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, abr / jun. 1993.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial** São Carlos : Editora da UFSCar, 1998. p. 36 – 55.

FRÓES BURNHAM, T. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In LUBISCO, Nídia M.L; BRANDÃO, Lídia M. B. (Org.). **Informação e informática.** Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 731 p.

GALEFFI, Dante Augusto. Filosofia, estética e educação: um dizer diferente. **Ágere.** Revista de Educação e Cultura. Salvador, v. 3, n. 3, p. 41 – 52, 2001a.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia.** Salvador: EDUFBA, 2001b.

GALEFFI, Dante Augusto. Pedagogia da diferença: notas implicadas. **Ágere.** Revista de Educação e Cultura. Salvador, v. 4, n. 4, p. 143 – 160, 2001c.

GALEFFI, Dante. Projeto de construção de uma filosofia do educar polilógica. In. XV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPEN (Anais), São Luís, Maranhão, 2001 d.

GALEFFI, Dante. Resignificação dos conceitos de ciência e epistemologia visando-se a formação de uma epistemologia do educar não-verdadeira. In: GALEFFI, Dante. **Regimes epistemológicos nas pesquisas em educação: sentidos, contextos, validades e possibilidades**. Salvador: Quarteto, 2002. p. 395-427.

GALEFFI, Dante. **Filosofar & educar: inquietações pensantes**. Salvador: Quarteto, 2003.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPED, [s.l, s.n], 1995. Digitado.

GALLO, Sílvio. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, M. Aparecida V.; SILVA JR., Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade**. São Paulo : Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996a. v. 2. p. 107-117.

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidade e poderes. **Revista de Educação CEAP**, v.4, n. 15, p.5-18, dez 1996b.

GARCIA, Regina Leite. Supervisores e orientadores educacionais: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar? In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1987.

GEERTZ, C. **O Saber local** Petrópolis: Vozes, 1998.

GEERTZ, C. **El antropólogo como autor**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989

GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, A. H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução e apresentação de Benno Dischinger. São Leopoldo, R S: Editora Unisinos, 1999. (Focus).

GUATTARI, Feliz. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Arte y poesia**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1988.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Introdução, Tradução e Notas de Emmanuel Carneiro Leão. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte II. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Tradução Emmanuel Carneiro Leão. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999a.

HEIDEGGER, Martin. Identidade e diferença. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (Os Pensadores). p. 171-183.

HEIDEGGER, Martin. Sobre a essência da verdade. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999c. (Os Pensadores). p. 149-170.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma investigação fenomenológica do conhecimento. In: **Husserl – Hegel**. Seleção e Tradução de Zeljko Loparic e Andréa Maria A. de C. Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1992. (Os Pensadores). p. 01-184.

HYPOLITO, Alvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

HYPOLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 220p. 1976.

KLIEBARD, H. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSIK, R. G. et al. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações da produção e a educação do trabalhador. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos : Editora da UFSCar, 1998. p. 126 – 148.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores & Educação, 2). 136 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 3 ed. São Paulo:Edições Loyola, 1986. (Educar 1).

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In. PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 107-134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPARIC, Zeljko. Prefácio. In. FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica**. São Paulo: EDUC/Escuta, 1994. p. 11-29.

LUBISCO, Nídia Maria L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. Revisão e sugestões de Isnaia Vieira Santana. 2 ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2003.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 6, p. 119-213, jul/dez, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998. p. 57-71.

MACEDO, Roberto Sidnei. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **Noésis**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-47, jan/dez. 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. O Currículo como trajetória, itinerário, itinerância e errância. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: "Educação não é Privilégio". Caxambu, 24 a 28/09/2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís. Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. Delvékio, (o Fantástico) e o curriculum. In: MACEDO, Roberto Sidnei; SILVA, Gelcivânia Mota; TORRES, Mônica Moreira. (Org.). **Currículo e docência: tensões contemporâneas; interfaces pós-formais**. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

MACHADO, Lucília R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez, 1982.

MARQUES, Ornélia. Saberes Escolares: para além da escola. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 41-61.

- MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e Educação. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 21-34.
- MARTINS, João Batista. Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos. 2000. Tese, (Doutorado em Educação). Universidade de São Carlos S.P.
- MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poiesis***. São Paulo: Cortez, 1992.
- MASINI, Elcie C. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In. FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional** São Paulo: Cortez, 1989. p. 61 - 67.
- MATOS, J. C. A. Filosofia na crise da modernidade. **Symposium**, Recife : Unicap, n. 31, p.13-24, 1992.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In. PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. P. 13-37.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Prefácio de Paulo Freire. Apresentação de Moacir Gadotti. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico - filosóficos e outros textos escolhidos**. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MELO, Cristina. Resumo do texto: FLORES, J. G; ALONSO, C. G. Using Focus Groups in Educational Research. Exploring Teacher's Perspectives on Educational Change. **Evaluat Rev.**, v. 19, n. 1, p. 84-101, 1995. Salvador, 1998. (Digitado).
- MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. **Cadernos do Cedes**. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, n. 6, p. 51-59, jun. 1982a.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982b.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas : Papyrus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- MOREIRA, A. F. B. (Org). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 2.ed. [s.l.]: Publicações Europa-América, [1984].
- MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento/1**. [s.l.]: Publicações Europa-América, 1986.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução por Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. Rio de Janeiro : Bertrand Russel, 1996. 336 p.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo: Difel, 1981.
- NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, Antonio. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 71-106.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Ed. 70, 1997.
- PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, p. 30-37, abr./jun. 1993.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5 ed. Campinas, S.P: Papyrus, 1997. (Práxis).
- PEIRANO, Marisa. **Uma Antropologia no Plural**. Brasília: Editora da UNB, 1992.
- PENHA, João da. Heidegger e Wittgenstein, uma (im)possível convergência. **Cult.** n. 5, p. 58-63, março de 2001.
- PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Estudos Culturais, 6).
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis : Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da Educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-70.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica: poder e crescimento em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1991.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Polêmicas do nosso tempo; v. 38)

RIBEIRO, Renato Janine. **Humanidades: um novo curso na USP**. São Paulo: EDUSP, 2001.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliação de curso: uma proposta em construção. 1995. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987 (Educação contemporânea).

ROGERS, Carl R. **Sobre o poder pessoal**. Tradução de Wilma Millan Alves Penteado. Revisão de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manoel José do Carmo Ferreira. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Moraes, 1980.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Currículo e ensino: perspectivas atuais. Fortaleza, 1994a. Conferência apresentada em Seminário Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFCE. Digitado.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Significado do currículo na formação do aluno/trabalhador: conhecimento que se constrói no trabalho?** Salvador, 1994b. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Trabalho e conhecimento no currículo escolar: relação possível?** Brasília: INEP, 1995. p.109-124. (INEP. Série Documental: Eventos, n. 7).

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Pronunciamento sobre o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFBA. Reunião ordinária do Colegiado de pedagogia realizada em 10 de novembro de 1998. Digitado.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. O Currículo do Curso de Pedagogia da UFBA: uma visada multirreferencial. Projeto de tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2001.

SÁ, Maria Roseli G. B. Hermenêutica e Antropologia no horizonte da pesquisa contemporânea. **Noésis**, Salvador, n. 3, p. 23-36, jan/dez. 2002.

SÁ, Maria Roseli G. B. Hermenêutica de um Currículo: o curso de pedagogia da UFBA. CD Player nos Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Aracaju-Sergipe, 2003.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger: um mestre da Alemanha entre o bem e o mal** Tradução de Lyta Luft. Apresentação de Ernildo Stein. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e a reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Polêmicas do nosso tempo, v. 4).

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo; um novo design para o ensino e a aprendizagem** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, n.45, p; 19-25, 1990.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Cortez, 1999 (Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. Algumas reflexões sobre os especialistas do Ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. **Cadernos do Cedes**. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, n. 06, p. 03-07, jun. 1982.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e cultura como práticas de significação. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L. E. **O Rigor da indisciplina: ensaios de Antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

SPERB, Dalila. **Problemas gerais de currículo**. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

STEIN, Ernildo. Paradoxos da modernidade. In: **Epistemologia e crítica da modernidade**. IJUI: UNIJUI, 1991. p. 11-25.

TEIXEIRA, Maria Cecília S. **Antropologia, cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Tempo e saber).

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. O ensino de História: inventos e contratempos. 2001. Projeto de tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli G. B. de; FAGUNDES, Norma C. As crises do conhecimento científico e a práxis pedagógica. **Noésis**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 9-17, jan/dez. 2000.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A Compreensão e a Epistemologia do Educar. **Ágere: Revista de Educação e Cultura**. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Quarteto, 2002. v. 6, p. 15-43

TRALDI, Lady Lina. **Currículo: conceituação e implicações**. São Paulo: Atlas, 1977. v. 1 (Série Estudos de Currículo).

TRALDI, Lady Lina. **Currículo: metodologia de avaliação**. São Paulo: Atlas, 1977. v. 2 (Série Estudos de Currículo).

TRALDI, Lady Lina. **Currículo: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 1977. v. 3 (Série Estudos de Currículo).

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 10 ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

UNIVERSIDADE FEREDAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. NEPEC. Proposta de projeto: currículo, trabalho e construção do conhecimento: relação vivida no cotidiano da escola ou utopia do discurso acadêmico? Salvador, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Política de reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA**. Salvador: UFBA, 1999. (Série PROGRAD 2).

VATTIMO, Gianni. **O Fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Epistemologia Social e disciplinas. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPED. GT 14. Caxambu, setembro de 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Olhares. In. COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da “Nova Sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1979.

WARDE, Mirian Jorge. Algumas reflexões em torno da Lei 7044. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 14 – 17, nov , 1983.

9 ANEXO A: PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO
CURRICULAR
DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

1999

1. APRESENTAÇÃO

A proposta atual, aprovada em 25 de março último pelo Colegiado de Pedagogia, representa o resultado de mais de um ano de estudos e discussões de um pequeno grupo de professores empenhado em adequar o currículo do Curso às exigências do mundo do trabalho e da educação contemporâneos.

A presente proposta pretende responder aos anseios por mudanças no Curso de Pedagogia, reclamadas desde os anos oitenta, quando professores e alunos desta instituição formularam críticas e propostas alternativas à proposta implantada em 1969. Essas críticas e propostas foram reforçadas ao longo dos anos subsequentes, com a incorporação de novas demandas impostas continuamente aos processos de formação dos profissionais de educação, pelas reivindicações das instituições organizadas em defesa da educação e pelas demandas sociais por uma formação competente dos seus profissionais.

Embora as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia não estejam ainda aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, a proposta a ser encaminhada pela Comissão de Especialistas da SESU-MEC foi divulgada desde o dia 06 de maio último e as suas orientações foram consideradas na presente proposta (Anexo II).

2. JUSTIFICATIVA

A Lei Federal nº 9.394/96 - LDB e o Plano Nacional de Educação direcionam as políticas públicas brasileiras no campo educacional na direção de mudanças significativas em relação aos profissionais de educação, mudanças que visam sobretudo a elevação dos padrões de desempenho destacando-se entre as diversas medidas o estabelecimento do ensino superior como patamar mínimo de escolaridade na formação desses profissionais (art. 62) e a definição de propósitos para o Curso de Pedagogia (art. 64). O Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA em consonância com essas orientações propõe a formação do profissional da educação – Pedagogo - não mais na perspectiva da formação especializada, expressa nas tradicionais habilitações, mas na perspectiva de uma formação generalista sólida com possibilidade de opção por aprofundamento em campos do saber educacional.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As instituições formadoras de profissionais de educação estão vivendo um importante momento de transição face às recentes transformações no mundo do trabalho e mais especificamente naqueles meios onde o conhecimento e a informação são a base de sustentação dos processos desenvolvidos.

A ação docente, seja em contextos de formação educativa plena, seja em contextos mais específicos, deve conciliar o aprimoramento dos aspectos individuais de auto-realização e plenitude com aspectos sociais, sobretudo aqueles que contemplam a integração dos indivíduos na humanidade, realizando um movimento hoje conhecido como cidadania planetária.

Em torno dessa ação bipolar, que envolve o ensinar e o aprender como eixo central, é que interagem um sem número de elementos diversificados, tais como: valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e sobretudo indivíduos e grupos sociais com novos papéis a serem definidos em torno dessas ações docentes. O tradicional papel do professor, guardião e transmissor de conhecimentos, já vem sendo substituído pela imagem do facilitador da aprendizagem. Segundo Guiomar Namó de Melo “construir sentidos com base no conhecimento deverá ser a tarefa mais nobre do educador dessa nova sociedade da informação”. Por outro lado, o aluno, de fiel depositário de conhecimentos passa à condição de sujeito dinâmico da sua própria formação.

O grande avanço tecnológico que possibilitou e foi possibilitado pelas mudanças nos processos de trabalho e produção do conhecimento afeta toda a prática social, facultando a construção de novos “mapas culturais”, novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades e trazendo a exigência do desenvolvimento de novas competências por parte do cidadão-trabalhador, tendo em vista a emergência constante de novos conhecimentos e a imprevisibilidade de uma colocação futura em postos de trabalho pré-determinados.

Tais competências se constroem nos diversos espaços de aprendizagem que configuram a trajetória da vida cotidiana de todos esses cidadãos, mas aos espaços responsáveis pela escolarização compete possibilitar a construção de lastros de conhecimentos e habilidades genéricas facultadoras de uma atuação como sujeito autor, gestor e produtor de sua ação, notadamente no desenvolvimento de suas atividades profissionais, para as quais são exigidas hoje as chamadas habilidades básicas, específicas e de gestão.

O profissional da área de educação tem sobre si a exigência da produção, construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a função de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos na vivência de tais relações.

O objeto de estudo e objetivação de sua prática é *o processo educativo*, qual seja a educação em seu acontecer cotidiano nos diversos espaços da prática social em que se processa, traduzido mais especificamente na *ação docente* que, segundo a professora Acácia Kuenzer em documento apresentado na XXI Reunião da ANPED em setembro de 1998, confere sentido e organicidade às diferentes ênfases do trabalho pedagógico e constitui a base comum de formação dos profissionais de educação de maneira geral.

O processo de trabalho docente, como é hoje compreendido, requer um profissional que alie habilidades do fazer pedagógico com outras referentes ao pensar permanente de sua própria prática, conforme as exigências de perfil para o cidadão-trabalhador na sociedade contemporânea: aquele que acrescente aos conhecimentos básicos para o desenvolvimento de função específica, conhecimentos e habilidades de gestão de seu próprio trabalho.

Para responder às exigências da formação do trabalhador em educação, cabe ao currículo oferecer um lastro de conhecimentos e se apoiar numa dinâmica que permita, no lugar do acúmulo de conhecimentos previamente definidos e rigidamente oferecidos, a construção contínua de novos conhecimentos, mediante o confronto permanente com as experiências construídas em outros espaços de aprendizagens, possibilitado pela investigação sistemática, ou seja pela pesquisa.

A formação do trabalhador em educação não se esgotará, portanto, na Graduação. É responsabilidade da Universidade desenvolver programas de pós-graduação e educação continuada para assegurar as atualizações e aperfeiçoamentos que se façam necessários.

A dinâmica curricular proposta fundamenta-se em quatro princípios básicos: *flexibilidade, autonomia, integração e atualização*.

Flexibilidade em oposição à rigidez do conceito de currículo adotado anteriormente, expressa principalmente nas “grades” curriculares estáticas e com possibilidades restritas de formações especializadas. O ritmo acelerado das mudanças na realidade atual traz a premência de qualificações flexíveis para atuação em qualquer campo profissional, o que requer uma formação mais abrangente a partir de uma dinâmica passível de mudanças processuais, ou seja, sem determinação prévia do caminho a ser percorrido.

Para atuar numa realidade imprevisível um dos requisitos básicos é a autonomia dos sujeitos e no processo de formação, tal competência se constrói no exercício de um percurso curricular flexível, ou seja, em que seja facultada ao estudante a definição do próprio percurso curricular a ser seguido e proporcionada ao mesmo a possibilidade de exercer a autonomia da produção de seus próprios conhecimentos, mediante a adoção de métodos que propiciem a verdadeira produção acadêmica.

Para articular devidamente os conteúdos curriculares, é necessário o princípio da integração, com vistas à superação da tão criticada fragmentação das disciplinas. Tal princípio se expressa numa metodologia interdisciplinar, que pressupõe ser o objeto pedagógico bastante complexo do ponto de vista epistemológico, exigindo a concorrência de campos diversos do conhecimento para sua elucidação. Essa abordagem multidisciplinar deve avançar para uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares - a interdisciplinaridade - a fim de assegurar a conexão entre os conteúdos estudados.

A atualização constante dos conhecimentos é outra exigência do mundo contemporâneo, daí ser necessário o desenvolvimento de componentes curriculares que permitam variação temática, a ser

atualizada continuamente, de acordo com as demandas presentes, além do aproveitamento de atividades extracurriculares.

Esta proposta curricular compreende que a formação do pedagogo não se esgotará na graduação, sendo responsabilidade da Universidade desenvolver programas de pós-graduação e educação continuada para assegurar as atualizações e aperfeiçoamentos que se façam necessários.

4. TITULAÇÃO DO EGRESSO

Pedagogo

5. O PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA

O novo Pedagogo é um profissional capaz de desempenhar funções de docência, administração, gerência, supervisão, orientação educacional, orientação profissional, coordenação pedagógica, assessoramento, consultoria, pesquisa, inspeção, planejamento, avaliação em sistemas educacionais, redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, programas, projetos e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem.

6. ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

Na sociedade contemporânea a escola já não é mais a única, nem mesmo a mais legítima, fonte de formação e informação como já foi no passado. O novo conceito de espaços de aprendizagem se ampliou, ultrapassou os limites das instituições escolares formais, passou a incluir um largo espectro de instituições não-escolares (empresas, sindicatos, meios de comunicação etc) e também os movimentos sociais organizados. O que entretanto permanece como elemento definidor da atividade educativa é a **ação docente**.

7. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Ao pedagogo, enquanto cidadão no mundo contemporâneo são requeridos conhecimentos e habilidades gerais de saber pensar, saber escutar, aprender a aprender, lidar com a alteridade, lidar com as tecnologias contemporâneas, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza. Além de propiciar o desenvolvimento desses conhecimentos e habilidades mais gerais, é necessário que o currículo do Curso de Pedagogia desencadeie a construção de conhecimentos e habilidades específicas como:

- Dominar princípios teórico-metodológicos da(s) área(s) de conhecimento que se constitua(m) objeto de sua prática pedagógica.
- Saber elaborar, executar e avaliar planos de ação pedagógica que expressem o processo de planejamento desenvolvido na instituição.
- Compreender a necessidade de avaliação permanente do desempenho dos alunos e do seu próprio trabalho.
- Saber usar multimeios disponíveis como recursos básicos para viabilizar a aprendizagem.
- Desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais e outros profissionais da instituição.
- Incorporar as ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica, sexual e religiosa de nosso povo.

- Articular ações dos diversos setores da instituição em que atua, em torno de projetos coletivos.
- Organizar e coordenar reuniões.
- Assessorar professores, alunos e pais.
- Compreender o desenvolvimento de processos de investigação, aí incluída a habilidade de selecionar abordagens, procedimentos e instrumentos de investigação.
- Articular resultados de investigações com a prática, visando ressignificá-la

Compreende-se aqui que a construção de conhecimentos e habilidades requeridas ao pedagogo se dá muito menos pelo acúmulo de conteúdos específicos que supostamente permitiriam a formação de habilidades específicas, que pelo desenvolvimento de uma dinâmica curricular que possibilite o exercício da autonomia e da criatividade, pela busca, pela escolha do próprio percurso a ser seguido.

8. TÓPICOS DE ESTUDO

A Pedagogia enquanto área de conhecimento aplicado, que tem por objeto a compreensão e a intervenção construtiva nos processos educativos, é eminentemente multidisciplinar fundamentando-se na Filosofia e em diversas Ciências. O seu campo específico se constitui de teorias e práticas que se articulam cada vez mais com outras áreas do conhecimento permitindo assim o desenvolvimento de lastros cognoscitivos e das competências e habilidades requeridas ao Pedagogo. Os tópicos de estudos previstos na presente proposta curricular agrupam-se em:

- 1- Conteúdos que, apoiando-se em diversas áreas de conhecimento, permitem a compreensão do processo educativo:
 - Filosofia da Educação
 - História da Educação
 - Antropologia da Educação
 - Sociologia da Educação
 - Psicologia da Educação
 - Trabalho e Educação
- 2- Conteúdos relacionados com a ação docente:
 - Currículo
 - Didática
 - Alfabetização
 - Avaliação da Aprendizagem
 - Tecnologias Educacionais
- 3- Conteúdos que embasam as ações no campo da pesquisa:
 - Iniciação ao Trabalho Acadêmico
 - Pesquisa em Educação
 - Estatística Educacional
- 4- Conteúdos relacionados com a organização do trabalho pedagógico:
 - Gestão da Educação
 - Supervisão Educacional
 - Orientação Educacional

- 5- Conteúdos que têm por objeto o estudo da organização e modalidades de educação:
- Organização da Educação Brasileira
 - Educação de Jovens e Adultos
 - Educação Especial
 - Educação Infantil
- 6- Conteúdos de livre escolha que permitem ou o aprofundamento em um campo específico do saber pedagógico ou uma maior diversificação da formação do pedagogo. (Anexo III)
- 7- Conteúdos relacionados com a prática da pesquisa.
- Monografia
- 8- Estudos e experiências extra-escolares
- Estudos Independentes
- 9- Experiências de trabalho de campo em educação
- Estágios

9. ORIENTAÇÕES CURRICULARES GERAIS

1. O Curso se organizará em oito semestres letivos, com o desenvolvimento de componentes curriculares variados (disciplinas teórico-práticas, atividades, estágios) obrigatórios e optativos. Todos os componentes terão organização semestral e não terão pré-requisito, totalizando 3.205 horas e 120 créditos. (Quadros 1, 2, 3)
2. Tendo em vista a necessária articulação teoria-prática e com base nas orientações legais (LDB, Parecer nº 776/97 do CNE e na Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia da SESU-MEC), o Curso se constituirá de:
 - a) vinte e cinco componentes curriculares **obrigatórios** que garantirão a formação geral e básica no campo da Pedagogia (47 %); (Anexos III e V)
 - b) doze componentes curriculares **optativos** escolhidos num elenco de 68 disciplinas pertencentes a 18 Departamentos (23%); (Anexos IV e V)
 - c) estudos e experiências **extra-escolares** (10%);
 - d) atividades de caráter eminentemente aplicado relacionadas com a prática da **pesquisa em educação** (10%);
 - e) **estágios** em atividades e instituições diversificadas (10%).
3. Do 2º ao 5º semestre os alunos cursarão os componentes curriculares obrigatórios com uma ou mais optativas. Nos 6º e 7º semestres cursarão as demais optativas e Orientação Monográfica individual ou coletiva, de caráter facultativo para o aluno.
4. As escolhas dos componentes optativos serão livres, permitindo ao aluno duas alternativas: **ou** a continuidade de uma formação generalista e diversificada **ou** se constituírem em blocos que permitirão o aprofundamento em campos do saber relacionados com a Pedagogia. Neste caso, o aluno poderá optar pelo aprofundamento de estudos relacionados com os seguintes campos do saber:
 - j) Filosofia da Educação
 - k) História da Educação

- l) Psicologia da Educação
- m) Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- n) Educação Especial
- o) Organização do Trabalho Pedagógico
- p) Gestão Educacional
- q) Supervisão Educacional
- r) Orientação Educacional

e outros, a serem definidos de acordo com as necessidades dos alunos e as possibilidades do Curso.

5. Será requisito para a conclusão do Curso a apresentação e defesa de uma Monografia perante uma Comissão constituída por 3 professores. O aluno definirá, no 5º semestre acadêmico, ao cursar a disciplina Pesquisa em Educação, o objeto de estudo da Monografia, em quaisquer campos do saber educacional, compatíveis com as disciplinas oferecidas no Curso.
6. Os Estágios poderão ser feitos do 1º ao 8º semestre e se constituirão num conjunto de experiências diversificadas desenvolvidas em diferentes instituições ou serviços educacionais.
7. Os Estudos Independentes se constituirão no aproveitamento de estudos e práticas na área de educação e áreas afins realizadas ao longo de todo o Curso tais como: monitorias, cursos livres, cursos sequenciais, participação em projetos de pesquisa e extensão, participação em eventos e quaisquer outras atividades similares.
8. Semestralmente serão instituídas pelo Colegiado do Curso duas comissões de professores para orientação, acompanhamento e avaliação das atividades de Estudos Independentes e Estágios.
9. O curso funcionará, para a oferta de disciplinas obrigatórias, em turmas organizadas a partir do semestre de ingresso, nos turnos matutino e noturno com duração de 04 a 06 horas-aula diárias para cada turno. Os alunos que desejarem cursar disciplinas obrigatórias isoladas em turno oposto ao da sua inscrição, poderão fazê-lo, desde que o pedido seja justificado e haja vagas.
10. As disciplinas optativas serão oferecidas nos três turnos e o número de vagas será definido pelos Departamentos.
11. O acompanhamento do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da proposta é fundamental para que se alcance o nível de formação pretendido. Para tal, é necessário que o Colegiado e os Departamentos envolvidos trabalhem em sintonia. O acompanhamento acadêmico envolverá o acompanhamento da trajetória curricular do estudante.

Nota: As disciplinas obrigatórias e as optativas da FACED terão, gradativamente, na medida das possibilidades dos Departamentos, sua oferta concentrada nos turnos matutino e noturno.

QUADRO 1 - QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA - 1999.2

SEMESTRE I SEMESTRE II SEMESTRE III SEMESTRE IV SEMESTRE V SEMESTRE VI SEMESTRE VII SEMESTRE VIII

Organiz. da Ed. Brasileira	Psicologia da Educação 1	Psicologia da Educação 2	Introdução à Ed. Especial	Orientação Educacional 1	Optativa 5	Optativa 9	Monografia
Antropologia da Educação	Trabalho e Educação	Didática III	Introdução à Tec. Educacional	Educação de jovens e adultos	Optativa 6	Optativa 10	
Filosofia da Educação 1	Filosofia da Educação 2	Avaliação da Aprendizagem	Gestão em Educação	Estatística Educacional	Optativa 7	Optativa 11	
Sociologia da Educação 1	Sociologia da Educação 2	Currículo	Supervisão Educacional	Pesquisa em Educação	Optativa 8	Optativa 12	
Iniciação ao Trabalho Acadêmico	História da Educação 1	História da Educação 2	Educação Infantil	Alfabetização	Orientação Monográfica 1	Orientação Monográfica 2	
	Optativa 1	Optativa 2	Optativa 3	Optativa 4			

ESTUDOS INDEPENDENTES

ESTAGIOS

1. Componentes que, apoiando-se nas diversas áreas do conhecimento, permitem uma compreensão do processo educativo.
2. Componentes relacionados com a ação docente.
3. Componentes que embasam as ações no campo da pesquisa.
4. Componentes relacionados com a organização do trabalho pedagógico.
5. Componentes que têm por objeto o estudo da organização, modalidades e níveis da educação.
6. Componentes de livre opção que permitem ou o aprofundamento em um campo específico do saber pedagógico ou uma maior diversificação da formação do pedagogo.
7. Componentes relacionados com a prática da pesquisa.
8. Estudos e experiências extra-escolares.
9. Experiências de trabalho de campo em educação.

QUADRO 2 - QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA - 1999. 2

SEMESTRE I SEMESTRE II SEMESTRE III SEMESTRE IV SEMESTRE V SEMESTRE VI SEMESTRE VII SEMESTRE VIII

ORGANIZ. DA ED. BRASILEIRA	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2	INTROD. À ED. ESPECIAL	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL 1	OPTATIVA 5	OPTATIVA 9	MONOGRAFIA
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	TRABALHO E EDUCAÇÃO	DIDÁTICA III	INTROD. À TEC. EDUCACIONAL	ED. DE JOVENS E ADULTOS	OPTATIVA 6	OPTATIVA 10	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 1	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	GESTÃO EM EDUCAÇÃO 1	ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	OPTATIVA 7	OPTATIVA 11	
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2	CURRÍCULO	SUPERVISÃO EDUCACIONAL 1	PESQUISA EM EDUCAÇÃO	OPTATIVA 8	OPTATIVA 12	
INICIAÇÃO AO TRAB. ACADÊM.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2	EDUCAÇÃO INFANTIL	ALFABETIZAÇÃO	ORIENTAÇÃO MONOGRÁFICA 1	ORIENTAÇÃO MONOGRÁFICA 2	
	OPTATIVA 1	OPTATIVA 2	OPTATIVA 3	OPTATIVA 4			
ESTUDOS INDEPENDENTES							
ESTAGIOS							

QUADRO 3 - QUADRO CURRICULAR COM CARGA HORÁRIA E CREDITAÇÃO

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
ORGANIZ. DA ED. BRASILEIRA 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	INTROD. À ED. ESPECIAL 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	ORIENTAÇÃO EDUCACION. I 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	OPTATIVA 5	OPTATIVA 9	MONOGRAFIA 320 hs.
ANTROPOLOG. DA EDUCAÇÃO 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	TRABALHO E EDUCAÇÃO 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	DIDÁTICA III 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	INTROD.À TEC. EDUCACIONAL 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	ESTATÍSTICA EDUCACIONAL 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	OPTATIVA 6	OPTATIVA 10	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	AVALIAÇÃO DA APRENDIZ. 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	GESTÃO EM EDUCAÇÃO I 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	PESQUISA EM EDUCAÇÃO 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	OPTATIVA 7	OPTATIVA 11	
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	CURRÍCULO 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	SUPERVISÃO EDUCACION. I 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	ED. DE JOVENS E ADULTOS 60 hs. T. 30 P. 30 CRED. 03	OPTATIVA 8	OPTATIVA 12	
INICIAÇÃO AO TRAB. ACADÊM. 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	EDUCAÇÃO INFANTIL 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	ALFABETIZAÇÃ 60 hs. T. 30 P.30 CRED. 03	ORIENTAÇÃO MONOGRÁFICA 1	ORIENTAÇÃO MONOGRÁFICA 2	
	OPTATIVA 1	OPTATIVA 2	OPTATIVA 3	OPTATIVA 4			
ESTUDOS INDEPENDENTES 320 horas							
ESTÁGIOS 315 horas CRED. 07							
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	1.500 hs				CRÉDITOS EM OBRIGATORIAS		75
CARGA HORÁRIA DE DISCIPLINAS OPTATIVAS	750 hs				CRÉDITOS EM OPTATIVAS		38
CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO	315 hs				CRÉDITOS EM ESTÁGIO		07
CARGA HORÁRIA DE ESTUDOS INDEPENDENTES	320 hs				TOTAL DE CRÉDITOS		120
CARGA HORÁRIA DE MONOGRAFIA	320 hs				CARGA HORÁRIA TOTAL		3.205 hs.

ANEXO III

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

1. Iniciação ao Trabalho Acadêmico
2. História da Educação 1
3. História da Educação 2
4. Filosofia da Educação 1
5. Filosofia da Educação 2
6. Sociologia da Educação 1
7. Sociologia da Educação 2
8. Psicologia da Educação 1
9. Psicologia da Educação 2
10. Antropologia da Educação
11. Trabalho e Educação
12. Currículo
13. Didática
14. Avaliação da Aprendizagem
15. Alfabetização
16. Educação e Tecnologias Contemporâneas
17. Pesquisa em Educação
18. Estatística Educacional
19. Gestão da Educação 1
20. Supervisão Educacional 1
21. Orientação Educacional 1
22. Organização da Educação Brasileira 1
23. Educação Infantil
24. Educação de Jovens e Adultos
25. Introdução à Educação Especial

ANEXO IV
DISCIPLINAS OPTATIVAS
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1. Gestão em Educação 2
2. Supervisão Educacional 2
3. Orientação Educacional 2
4. Legislação de Ensino
5. Planejamento Educacional
6. Financiamento da Educação
7. Avaliação Educacional
8. Educação Aberta, Continuada e a Distância
9. Educação Comparada
10. Educação do Deficiente Mental
11. Introdução à Psicopedagogia
12. Orientação Profissional
13. Tópicos Especiais em Educação 1
14. Tópicos Especiais em Educação 2
15. Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
16. Metodologia do Ensino da Matemática
17. Arte-Educação
18. Didática II
19. Educação e Ludicidade
20. Educação e Identidade Cultural
21. Dimensão Estética da Educação
22. Leitura e Produção de Textos
23. Educação Ambiental
24. Desenvolvimento Motor e Educação
25. Recreação I
26. Higiene Educação e Saúde
27. Ginástica Especial
28. Atividade Física na Promoção da Saúde
29. Ginástica Rítmica Escolar
30. Ginástica Postural

OPTATIVAS DE OUTRAS UNIDADES

31. Complementos de Matemática I
32. Fundamentos Biológicos da Educação
33. Sexualidade e Educação
34. Fundamentos de Economia
35. Chefia e Liderança I – A
36. Instituição de Direito Público e Privado
37. Comunicação e Sociedade
38. Oficina de Comunicação Escrita
39. Narrativas Audiovisuais
40. Comunicação e Cultura Contemporânea
41. Políticas da Cultura e da Comunicação
42. Documentação II
43. Redes e Sistemas de Informação
44. Arquivos Escolares
45. História Econômica Social Política Geral do Brasil I
46. História Econômica Social Política Geral do Brasil II
47. História da Cultura I
48. Cultura Baiana
49. Psicologia I
50. Psicologia da Personalidade I
51. Psicologia da Personalidade II
52. Dinâmica de Grupo e Relações Humanas I
53. Psicologia Social - Fundamentos
54. Psicopatologia - Fundamentos
55. Problemas da Infância e Adolescência
56. Psicologia da Alfabetização
57. Introdução à Filosofia
58. Estética I
59. Lógica I
60. Lógica III
61. Música e Ritmo
62. Fundamentos de Música
63. História da Dança Brasileira
64. Expressão Corporal I
65. Dança Folclórica I
66. História da Arte III
67. História da Arte Brasileira
68. Linguística I N-100

ANEXO V

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E OPTATIVAS POR DEPARTAMENTO
OBRIGATÓRIAS

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO I

- EDC- Iniciação ao Trabalho Acadêmico
- EDC- História da Educação 1
- EDC- História da Educação 2
- EDC- Filosofia da Educação 1
- EDC- Filosofia da Educação 2
- EDC- Sociologia da Educação 1
- EDC- Sociologia da Educação 2
- EDC- Psicologia da Educação 1
- EDC- Psicologia da Educação 2
- EDC- Antropologia da Educação
- EDC- Trabalho e Educação
- EDC- Currículo
- EDC- Avaliação da Aprendizagem
- EDC- Pesquisa em Educação
- EDC- Estatística Educacional
- EDC- Gestão da Educação I
- EDC- Supervisão Educacional I
- EDC- Orientação Educacional I
- EDC- Organização da Educação Brasileira 1
- EDC- Educação Infantil
- EDC- Educação de Jovens e Adultos

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO II

- EDC- Didática
- EDC- Educação e Tecnologias Contemporâneas
- EDC- Alfabetização
- EDC-209 Introdução à Educação Especial

BLOCOS DE OPTATIVAS

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

1. Introdução à Filosofia
2. Estética I
3. Lógica I
4. Lógica III

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

1. História Econômica Social Política Geral do Brasil I
2. História Econômica Social Política Geral do Brasil II
3. História da Cultura I
4. Cultura Baiana

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1. Psicologia I
2. Psicologia da Personalidade I
3. Psicologia da Personalidade II
4. Dinâmica de Grupo e Relações Humanas I
5. Psicologia Social - Fundamentos
6. Psicopatologia - Fundamentos
7. Problemas da Infância e Adolescência
8. Psicologia da Alfabetização

SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
2. Metodologia do Ensino da Matemática
3. Metodologia do Ensino das Ciências
4. Metodologia do Ensino da História
5. Metodologia do Ensino da Geografia
6. Arte-Educação
7. Desenvolvimento Motor e Educação
8. Recreação I
9. Higiene Educação e Saúde
10. Ginástica Especial
11. Educação e Ludicidade
12. Psicologia da Alfabetização

GESTÃO EM EDUCAÇÃO

1. Gestão em Educação 2
2. Planejamento Educacional
3. Avaliação Educacional

4. Financiamento da Educação
5. Legislação de Ensino
6. Chefia e Liderança I - A

SUPERVISÃO EDUCACIONAL

1. Supervisão Educacional 2
2. Educação Aberta, Continuada e a Distância
3. Chefia e Liderança I-A
4. Dinâmica de Grupo e Relações Humanas
5. Avaliação Educacional

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

1. Orientação Educacional 2
2. Orientação Profissional
3. Psicopedagogia
4. Psicopatologia - Fundamentos
5. Psicologia Social - Fundamentos
6. Psicanálise e Educação

EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Educação do Deficiente Mental
2. Ginástica Especial
3. Psicopedagogia

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

1. Gestão em Educação 2
2. Planejamento Educacional
3. Avaliação Educacional
4. Chefia e Liderança I - A
5. Supervisão Educacional 2
6. Dinâmica de Grupo e Relações Humanas
7. Avaliação Educacional
8. Orientação Educacional 2
9. Orientação Profissiona