

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARCEA ANDRADE SALES

*Arquitetura do desejo de aprender:
a autoria docente em debate*

Salvador
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARCEA ANDRADE SALES

*Arquitetura do desejo de aprender:
a autoria docente em debate*

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Salvador
2009

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

S163 Sales, Marcea Andrade.

Arquitetura do desejo de aprender : autoria docente em debate / Marcea Andrade Sales. – 2009.

154 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Professores de ensino fundamental – Formação. 2. Currículos. 3. Experiências de vida. I. Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 - 22.ed.

Termo de Aprovação

MARCEA ANDRADE SALES

Arquitetura do desejo de aprender:

a autoria docente em debate

Tese aprovada em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação pela banca examinadora:

Ester Maria Figueiredo Souza
Prof. Dra Universidade do Estado da Bahia
UESB

Rita de Cássia de Jesus Dias
Prof.a Dra Universidade Federal do Recôncavo
UFRB

Lícia Maria Freire Beltrão
Prof.a Dra Universidade Federal da Bahia
UFBA

Roberto Sinde Alves Macedo
Prof. Dr. Universidade Federal da Bahia
UFBA

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Prof.a Dra Universidade Federal da Bahia
UFBA

Maria Inez S. S. Carvalho (Orientadora)
Prof.a Dra Universidade Federal da Bahia
UFBA

Este trabalho não teria sido possível sem, Gerson e Helienne (pais); Lia, Maul e Lucho (manos); Theo, Tiago e Francisco (sobrinhos): começo, meio e fim da minha linda vida. Beto, companheiro, amor demorado e para sempre, coautor e editor das minhas loucas aventuras: incentiva, acompanha e me acalma nas tempestades. Beto, D. Malu, família mineira. Lulu, Denne e as farras domésticas. Voy&Rona, Gena&Cae presentes sempre; Jackie&Roger, Moniquinha&Pi, Dida, LuOk, Soraia, compadres e comadres e pareias, Verônica nos bastidores: todos vocês me fazem ver a vida multicolor.

Professores-Cursistas/Irecê – parceiros/as queridos/as (1ª e 2ª turmas), que me confiaram suas histórias e viabilizaram este trabalho. Amig@s da FACED/UFBA pelo tempero do trabalho com a diversão e afetividade. Professores da FACED, especialmente Roberto Sidnei, Dante Gallefi, Lícia Beltrão, Nelson Pretto, Tuca Tourinho, Roseli Sá, parceiros da minha vida acadêmica. Equipe do Projeto Irecê, suas/nossas muitas lidas ⇔ trabalho e leituras. Equipe do Projeto Tapiramutá: pela partilha.

Meus agradecimentos para

Funcionários, Estudantes e Professores do DEDC I/UNEB, principalmente as amigas Isa Trigo, Sueli Mota, Isaura Nascimento, Solange Nogueira, Heloisa Sarno, Sandra Soares, Auxiliadora Ramos, Rosa Emilia, Cleide Magali e os amigos Silvio Dortas, Mauricio Mogilka e Raphael Filho. Agradeço, especialmente, a Elizeu Souza pelas partilhas e pela cumplicidade.

Henrique, um mago que mudou meu Lattes, Ruthildes pelo carinho com o meu texto e Ivana pela força com os Memoriais.

Partilho esta tese também com quem se inquieta e quer outra educação possível.,

Adelaide Badaró, Altair Lira, Analice Santos, Ana Paula Conceição, Ana Paula Moreira, Claudio Orlando, Clivio Jr. Denise Guerra, Disalda Leite, Edilene Maioli, Fabrizia Pires, Giovana Zen, Jane Lilian, Jânio Roque, Josenice Câmara, Lourival Cardoso, Luiza Seixas, Lys Vinhaes, Marcelo Correia, Márcia Kalid, Mario Godoi, Neuza Aquino, Nicoleta Matos, Norma Neide, Normélia Rocha, Renato Izidoro, Rosane Vieira, Rubem Tadeu.

Enfim, agradeço a todos/as que me tiraram da tese, e aos que me colocaram nela!

Um orientador andava pela praia com dois dos seus estudantes antes de uma sessão de orientação de final de tese quando acharam uma lâmpada na areia. Ao limpar o objeto, saiu um gênio pronto para atender a três pedidos.

O trio resolveu que cada um ficaria com um dos pedidos. O primeiro dos estudantes logo pediu para ir para uma montanha meditar e conseguir concluir a tese. O segundo estudante preferiu ir para uma praia deserta "surfear" para sair do estresse e finalizar a tese. O gênio atendeu prontamente aos dois primeiros pedidos, quando ouviu o grito do orientador:

- Onde estão aqueles dois? O que pensam que estão fazendo? Quero os dois de volta JÁ! AGORA!

** Moral da história: não contrarie seu orientador, deixe que ele fale primeiro.*

Mas o contrário aconteceu...

E este é um agradecimento especial para Inez Carvalho, amiga e orientadora radicalmente diferente da história acima pelos/as.

- acertos e desacertos, brigas e reconciliações.
- idas e vindas em muitas praias – no litoral ou não.
- trabalhos com o "se diverte"!
- amizade e parentesco contrabandeado.

Por não precisar falar primeiro, aliás, por não gostar de falar sozinha e garantir, promover e potencializar o debate, as tensões, o diálogo, enfim, a troca e o permanente companheirismo.

OBRIGADA, Marceia.

*Dedico esta tese
à **legião acampada**
em torno de mim:*

Helmut Müller e Marcelo Faria, pelo cuidado e pela lealdade.

Rita Dias e Rita Chagas pelo amor e pela presença constante.

Roseli Sá e Lícia Beltrão pelo cuidado carinhoso com a minha inserção acadêmica.

RESUMO

Esta Tese discute a experiência curricular sobre a formação em exercício de professores em Irecê/BA, na Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais. A concepção do Projeto do Curso filiou-se a teorias contemporâneas para compreender a formação docente como uma experiência, vivida tanto pelos professores-cursistas, quanto pela Equipe. O Curso ao adotar o desenho do currículo em rede, rompeu com o modelo disciplinar de ensino e aprendizagem. Isto possibilitou ao professor-cursista optar pelas atividades que desejava cursar e construir seu caminho de aprendizagem, partilhando-o coletivamente com a rede municipal de ensino do município. A intervenção do professor neste currículo (*desejo de aprender*) e o consequente protagonismo na sua formação acadêmica (*autoria docente*) foram investigadas a partir da seguinte questão: *em que medida o currículo em rede da Licenciatura em Pedagogia, em Irecê, possibilitou o processo autoral dos professores-cursistas, ao vivenciarem seu processo formativo?* A concepção de autoria, dispersa em diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, os estudos na área da Linguagem e em outros campos pontuados neste texto, assumiu, na tese, o centro das discussões sobre a formação docente, tendo o professor como sujeito de suas ações na construção do cotidiano pedagógico. O aporte teórico foi referenciado em autores que discutem a educação na Modernidade - Foucault (1997), Veiga-Neto (2002), Castoriadis (2007) -; abordam demandas contemporâneas para o ensino neste século - Fróes Burnham (1993), Maturana (1998), Macedo (2000), Carvalho (2005) – e discutem a autoria no campo da Linguagem como Barthes (2004) e Bakhtin (1997). No percurso desta Licenciatura os professores elaboraram o Memorial Formação, no qual registraram suas experiências de vida, relacionando-as a sua formação profissional. A leitura e análise destes Memoriais foram a base da estratégia metodológica desta investigação, levando-me ao método de pesquisa autobiográfico. Os relatos dos professores, apresentados neste texto, são um convite à reflexão sobre a necessidade de o professor assumir o protagonismo da sua formação pessoal e individual. O percurso da tese fortaleceu minhas convicções de que o professor deve buscar, cada vez mais, a autoria para a sua formação – pessoal e profissional..

Palavras Chaves: autor, autoria, currículo em rede, memórias docentes, história de vida.

ABSTRACT

This work discusses the curricular experience of teachers in activity formation process in Irecê-BA, within the Pedagogy Graduation Course, initial grades. The conception of this course is based on contemporaneous theories which understand teachers' formation as an experience, lived both by students and the staff involved in the course. Conceiving curriculum as a network, the Course broke up with the traditional disciplinary teaching - learning mode. The network curriculum gave the opportunity for the teachers-students to choose the activities they would like to study, and helped them in building their own particular learning, sharing it with the county education network. The teachers' interventions in this curriculum (learning desire) and the consequent role in their formation process (teacher authorship) were investigated by this specific question: *How the network curriculum of the Irecê graduation course contributed to develop an authorial perspective of the students who experienced this proposal?* The authorial perspective, dispersed in different knowledge areas, such as Philosophy, Language studies and other fields, assumed, in the present work, the centrality of the reflections around teachers formation, putting teachers as builders of the pedagogic practice. The theoretical approach is based on thinkers: (1) who discusses education on the Modernity – Foucault (1997), Veiga Neto (2002), Castoriadis (2007) – (2) who approaches educational contemporaneous demands Fróes Burnham (1993), Maturana (1998), Macedo (2000), Carvalho (2005) –; (3) Who discusses authorship on the language field such as Barthes (2004) e Bakhtin (1997). Through these literatures, the students wrote their Formation Memorial, where they registered their lived experiences in a relation with their professional formation process. The analysis of these memorials constituted the methodological base of this investigation, conducting me in the direction of the autobiographical method. The teachers report presented within the text are an invitation to reflect on the need to put teachers' role in the centre of their personal and individual formation. This work empowered my convictions that teachers shall search, increasingly, authorship for their personal and professional formation process.

Key words: author, authorship, network curriculum, teachers' memories, life history.

SUMÁRIO:

<i>Do Litoral ao Sertão</i>	10
Arquitetura de um Projeto	15
O curso em Irecê	19
[Alter] Ações nas formas de ensinar e aprender	30
Há/a vida na História	35
Singularidades na formação docente	40
Escrita e identidade docente	46
Quando a coruja aprende a falar	50
A legitimação da autoria	59
Autoria hoje: permanências e rupturas	72
Arquitetura da Pesquisa	85
As inspirações	89
Olhares para esta pesquisa	96
Autoria no trabalho docente	110
Conflitos nem sempre anunciados	116
Nas curvas das interrogações	122
Conflitos Anunciados: o começo do fim	134
Referências Bibliográficas	145

DO LITORAL AO SERTÃO: caminhos e aprendizagens em uma formação docente

*Camínhante, no hay camino, se
hace camino al andar.*

Antonio Machado

Tempo Bom é quando chove! Ao chegarmos a Irecê, essa foi uma das primeiras expressões locais que ouvimos. Saímos do litoral e fomos viver uma experiência formativa no Sertão baiano,

Uma coisa é a linha do litoral. O lugar onde a areia e a onda se encontram. Outra coisa é a praia, como a concebemos. A praia se define no momento em que a linha litorânea, o recorte espacial que reúne ou aproxima ou envolve areia e água, ganha um determinado sentido social. (...) Assim, quando certo segmento costeiro é investido de uma qualidade apreciável, que inscrevemos no horizonte mais amplo do lúdico, é então que se transforma em praia. O que significa que, mais do que acidente geográfico ou dádiva ecológica, a praia é uma invenção humana. Uma ação histórica e cultural. (RIZÉRIO, 2004, p. 474)

Se a praia é uma invenção humana, posso dizer que as nossas viagens do litoral para o Sertão logo nos mostraram o caminho do estranhamento e da mudança.

A nossa vida em uma cidade litorânea, onde ir à praia é o lazer em grande parte do ano, nos leva a construir uma idéia de “tempo bom” e de “tempo ruim”, relacionada à presença ou ausência do sol. Na verdade, tal construção tipifica os grandes centros urbanos, pois, diariamente, os noticiários anunciam a presença do sol como “tempo bom”.

Na cidade de Irecê, quando chove, todos dão um jeito de *assistir à chuva* sem que haja reclamações. Certa vez, ouvi o relato de uma das

“meninas” da equipe local: “Trabalhei tanto ontem, que você acredita que eu nem assisti à chuva!? É, aqui, a gente para pra ver a chuva cair”.

Durante os anos de trabalho em Irecê presenciei apenas um desses dias de chuva: são pingos grossos e o horizonte mostra-se *limpo*, as nuvens ficam no *teto*, sobre nossas cabeças. E não é chuvinha! Vem com relâmpago e trovoadas! É um barulho tão grande no céu que a terra silencia. O aguaceiro vai de um lado ao outro da rua e cobre os passeios. Um barro fino se espalha pela cidade, fica difícil caminhar pelas ruas. Nesse dia de *toró*, também me surpreendi à janela *assistindo à chuva!*

Essa passagem foi uma das incontáveis aprendizagens vivenciadas durante o período em que trabalhamos naquela cidade: na troca de mundos (o litoral), nesse momento, eu experimentava o pertencimento àquele lugar, o Sertão.

Sair do Litoral para o Sertão para o trabalho com os professores da rede municipal de Irecê, desde o início, já se apresentava como perspectiva diferente das que conhecíamos: viveríamos um amplo processo de aprendizagens, isso incluía os deslocamentos – do físico, em viagens de 480 km com duração de 8 horas, ao conceitual pelas diversas concepções de educação que encontraríamos. Seria uma verdadeira viagem, visto que

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo em que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza (...). No mesmo curso da travessia, ao mesmo tempo em que se recriam identidades, proliferam diversidades. Sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidade, descortina pluralidades. (IANNI, 2000, p. 14)

Dessa vez, a viagem seria viver a experiência de uma formação de professores em exercício, uma parceria da FACED/UFBA com a Prefeitura Municipal de Irecê, para a Licenciatura em Pedagogia – séries iniciais. Essa experiência dissolveu nossas fronteiras: vivemos coletivamente o processo de formação dos professores da rede municipal, ao tempo em que revisitamos nossa própria formação. Universalização, diferenças, singularidades, des/continuidades estiveram presentes todo o tempo em nossas atividades. Isso traria muitas *ressonâncias* nas vidas pessoais de todos os envolvidos no Curso.

Para Ianni (idem), “mesmo quem jamais sai do lugar, viaja imaginariamente”. Assim, a expectativa da nossa chegada para o trabalho com os professores da rede constituía a interface da viagem daqueles que ali estavam. O aguardo de nossa chegada é narrado por algumas cursistas¹.

Primeiro, quando o Programa foi divulgado na cidade,,

Meados de 2003. O avião sobrevoa os céus de Irecê. É sinal de concretização. Meu sonho está prestes a se realizar! Além dos panfletos vindos do céu, também as emissoras de rádio locais anunciam a implantação do Curso de Formação de Professores pela FACED da Universidade Federal da Bahia. Tenho as minhas dúvidas, e chego a dizer em bom tom: isso é mais um engodo. É conversa furada, é mais um golpe para enganar os professores. Hoje não diria isso! Mas coitada, era desinformada, não entendia muito de lei. (Vera Vasconcelos, 2006, 13).

¹ Em todo o texto, os depoimentos dos professores-cursistas serão referenciados com Nome e Sobrenome para que sejam diferenciados das citações do quadro teórico.

Depois, quando o Curso se inicia, em sua aula inaugural,

No dia 28 de janeiro de 2004 a expectativa era grande para início do curso com a aula inaugural. Aconteceu às 20 horas, no Golden Palace Hotel em Irecê, com as honradas presenças do diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, o grande professor Nelson Pretto, a coordenadora do curso de Pedagogia, professora Inez Carvalho, os coordenadores e orientadores locais e de Salvador (...). (Rosália Souza, 2007, p. 23).

Muitos são os *ditos* sobre a chegada da Equipe da UFBA no município e, como diz o poeta Gilberto Gil, “o contrário bem que pode acontecer...” Começamos por aprender que *tempo bom* indicava outra feição naquele lugar. Recebíamos essa provocação de sentido com o *tempo* climático, e na educação viveríamos, também, outros *acontecimentos*. Começava a nossa viagem, a outros tempos e espaços.

Assim como Ianni (2000, p.22), compreendemos que a “viagem pode alterar o significado do tempo e do espaço, da história e da memória, do ser e do devir. Leva consigo implicações inesperadas e surpreendentes”. Nessas *implicações*, hoje percebo, estava também o processo formativo que a equipe de Coordenação e Orientação do Curso viveria junto aos professores-cursistas da rede municipal, inscritos na graduação. Ali começava minha viagem à *Arquitetura do desejo de aprender*.

Quando viajo, não apenas saio do meu lugar; saio de mim mesmo, mudo meu ponto de vista. Sou forçado a ver outras coisas de outro modo e a ver as mesmas coisas de outro modo. (TEIXEIRA COELHO, 2001, p.78)

Motivada a investigar *a autoria do professor*, em Irecê, reiterarei minha experiência com a educação (*mesma coisa*) em seu acontecer local (*de outro modo*). Ingressei na equipe de Coordenação e Orientação do

Curso já com experiências na formação de futuros professores - estudantes de Licenciatura. Entretanto agora era diferente: os estudantes eram professores. Antevíamos o quanto tínhamos para ensinar e, principalmente, o muito que aprender.

Quando iniciamos o curso de Pedagogia, através do convênio UFBA/Irecê, fomos pegos de surpresa pela forma na qual os trabalhos seriam conduzidos entre professores e alunos. Acredito que, aos poucos, o conhecimento sobre a importância das ações do currículo contribuiu muito para isso também. Estávamos todos ansiosos pelas novidades que o curso nos oferecia, mas o que aconteceu depois da fala de muitos dos nossos professores sobre trabalhar com um 'currículo aberto' foi um assombro diante do desconhecido. (Aroldo Serra, 2007, p.78-79)

Frente a esse *assombro*, tanto a equipe quanto os inscritos no Curso tinham novas coisas a dizer e precisavam de novas palavras para esse diálogo de professores em formação. Assim, a peculiaridade da condição de estudante daqueles professores nos levou a cunhar a primeira de muitas palavras: professor-cursista. Como a linguagem se organiza pela nomeação, tínhamos, então, um conhecido a quem começávamos a nos referir: o professor.

ARQUITETURA DE UM PROJETO...

Os olhos não vêem coisas, mas figuras de coisas que representam outras coisas.(...). Nas formas em que o acaso e o vento dão às nuvens, o homem se propõe a reconhecer figuras.

Calvino

No exercício humano de *reconhecer figuras*, este texto foi tomando forma e me levou, cada vez mais, a re/pensar o modelo de educação que temos ou queremos. Para Maturana (1998, p12),

... não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação. Temos um projeto de país?

Certamente, temos um projeto de país, mas em que medida participamos desse projeto e de que país podemos falar? No campo da educação, pensar sobre isso é pensar sobre a própria concepção de educar como um processo de convivência *com* e aceitação *do* outro, que ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. Maturana (idem, p. 30) nos apresenta outra questão,

Como vivemos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros como nosso viver e com eles, o mundo que vivemos no conviver... Mas que mundo queremos?

O mundo em que vivemos está impregnado pelo modelo de ensino apoiado nas relações heterônomas, verticalizadas e com valorização de práticas descontextualizadas do saber-fazer da maioria dos educadores. Tais questões nos levam a refletir sobre o processo formativo, centrado no professor como principal agente da transmissão do conhecimento, daí

surge a indagação: é este o mundo que queremos? Esta questão, de imediato, nos remete à discussão sobre a formação docente nos diferentes lugares (“mundos”) em que ela acontece.

As discussões sobre a formação docente no Brasil, nas últimas décadas, trilharam caminhos próprios da multipolaridade contemporânea. Até os anos 1980, essa discussão priorizava a formação acadêmica, refletindo um modelo de ensino dicotomizado e conteudista, que já vivia momentos de questionamento. No decorrer desse processo, a discussão incluiu a pluralidade no debate e nos apresentou o viés de valorização da identidade profissional.

As políticas públicas dos anos 1980 e 1990 priorizaram o acesso à escola e, em decorrência disso, o Brasil de hoje aproxima-se dos 100% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental. Tivemos, também, a ampliação da Educação Básica com muitos jovens e adultos que retomaram os estudos, aumentando o número de estudantes na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Porém temos o desafio da qualidade para a educação básica, sendo preciso re/pensar o lugar do professor e(m) sua formação, constituído como protagonista do seu processo formativo, ou seja, é necessário demarcar o lugar que ele ocupa neste processo, considerando sua relação com o mundo. Para isso, é preciso pensar sobre o currículo e seu significado na sociedade contemporânea. Um currículo como nos sugere Fróes Burnham (1993, p.04),

(...) como processo social que se realiza no espaço concreto da escola, como papel de dar àqueles sujeitos que aí interagem, acesso à diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimento de outras vivências que contribuam para sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para sua construção como sujeito (quijá autônomo) que participa ativamente do processo de construção e de socialização do conhecimento...

Complemente-se à idéia de *participar ativamente*, participar afetivamente e protagonizar essa ação. Mas como protagonizar transformações das ações pedagógicas para uma educação contemporânea, quando a formação teórica e prática do professor, muitas vezes, tem sido atrelada às estruturas curriculares hierarquizadas e descontextualizadas do seu cotidiano e da sua sala de aula? Mais ainda, como ser protagonista, quando o conhecimento docente tem sido ignorado em detrimento de pretensas verdades e outros discursos?

Valendo-me da metáfora do caleidoscópio, quando a cada movimento, outra imagem se forma, defendo a discussão sobre a formação docente, nesta pesquisa, como um movimento dinâmico e mutante, assim como é a própria natureza humana, com destaque para um dos aspectos fundamentais da existência: o desejo. E no caso do professor, *o desejo de saber*.

O desejo de saber (...) não se trata apenas de um querer saber ou ter vontade de saber. Mas, do desejo de saber se tecer a partir do sujeito, superar o horror de saber, que atua paralisando-o, fazendo com que ele não queira saber algo que realmente não necessite saber. O desejo de saber se estrutura através da ultrapassagem daquilo que nós temos medo de saber, mas que precisamos saber. (grifo meu) (MRECH, 1999, p.130)

“Saber se tecer” ou, na perspectiva dessa pesquisa, ocupar o lugar central da ação no processo de ensino e aprendizagem não tem sido bem o caminho trilhado pelo professor da educação básica. Herdeiro de uma história autoritária de ensino, seu discurso é tutelado por elementos e fatores externos a sua prática e ao seu mundo profissional. O professor apresenta dificuldades próprias de quem, historicamente, aprendeu a ensinar. Ou, como nos diz Mello (2004, p.89), “o professor tem demandas de aprendizagens e precisa constituir competências para continuar aprendendo ao longo da sua vida produtiva.”

Há de se concordar com a defesa difundida do “aprender a aprender” no sentido de estabelecer relações de autonomia, tanto discente quanto docente e fortalecer a própria identidade. No entanto, é necessário outro desenho curricular que, além de estudar as teorias e os princípios sociais, psicológicos e pedagógicos que fundamentam a prática docente, relacione os conteúdos específicos de cada área a outras áreas; adote os diferentes significados construídos pelos estudantes, a partir de suas condições socioculturais e etárias; acolha a diversidade na formação, execução e avaliação dos projetos de ensino; associe o uso de diferentes linguagens às estratégias de ensino.

Com tantas demandas, a experiência na Licenciatura em Irecê implicou atentar para o risco de ações prescritivas na formação docente. A equipe assumiu a dimensão hipertextual do currículo, ou um currículo em rede re/construído permanentemente no trabalho da formação em exercício dos professores da rede municipal. Em todo o percurso diferentes linguagens deram sustentação teórica e prática às atividades desenvolvidas, tendo as tecnologias da informação como estruturante de todo o processo formativo do/no Curso, com o reconhecimento de que as inter-relações do mundo contemporâneo se dão em rede. Dessa maneira, uma das frentes de trabalho foi a inclusão digital que, segundo a proposta do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias da FAGED/UFBA²,

... propicia, não apenas a inserção de estudantes/professores no ‘mundo digitalizado’ como também, significa uma imersão nesses espaços buscando dinamizar saberes a serem produzidos através do currículo escolar. O digital no percurso de formação escolar-acadêmica pode, ainda, intensificar a qualidade dos processos educativos, promover as relações estabelecidas no espaço escolar e ampliar novas produções de conhecimento para a formação dos estudantes das licenciaturas.

² in <http://wiki.dcc.ufba.br/GEC/Projeto>

Para toda a equipe do Curso, a educação tem um *a-con-tecer* singular, logo foi preciso cuidar para não pensar apenas global o que é eminentemente local. Assumimos que outras formas de ensino devem vir associadas a outras formas de aprender e, neste *duo*, o professor pode/deve assumir o lugar de ator e autor das suas ações.

O Curso em Irecê

Nunca se está verdadeiramente pronto para começar: quando escrevemos temos de tomar uma decisão consciente de nos disciplinar para continuarmos. Bogdan e Bicen

Em novembro de 2003, após intenso trabalho teórico e burocrático de quase dois anos, envolvendo a Faculdade de Educação da UFBA e a Prefeitura Municipal de Irecê para a construção de uma proposta de formação para os professores do município, iniciamos as ações do Curso para cumprir o convênio entre as duas instituições e o Programa de Formação Continuada de Formação de Professores. Começamos então a nossa jornada de *viagens*.

Um grupo inquieto de pessoas da Linha de Currículo do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA não se sentia contemplado nos discursos retóricos e denunciastas sobre o modelo de ensino os quais não respondem às demandas da contemporaneidade. Sob a liderança transgressora do Professor Felipe Serpa - o Pajé da FACED, para alguns - a proposta de uma *ComUniversidade*, expressão cunhada por ele para argumentar a necessidade da Universidade extrapolar seus próprios muros, ganhava corpo nos trabalhos da FACED. Dizia Serpa: “é preciso empreender mudanças para que a Universidade seja, cada vez mais, um espaço de aprender. Uma universidade aprendente” (Serpa, depoimento oral, 2002)

Ouvimos o professor Felipe e, desejosos desta Universidade, formulamos o Projeto de Formação de Professores para Irecê/BA com a atenção voltada para um currículo aprendente, o que originou uma proposta curricular de aprendizado em *rede* – uma das palavras caras ao Curso, entre outras tantas que serão aqui mencionadas.

A proposta do Curso assume, desse modo, um caráter experimental, sustenta a concepção de *formação em exercício dos professores*, e tem a práxis pedagógica como espaço de reflexão e como ação que dá sentido ao cotidiano escolar: uma formação assumida em suas singularidades e diferenças.

Adotar as diferenças, no entanto, implica em romper com as tentativas de homogeneização das idéias e roteiros pré-estabelecidos. Encontramos possíveis significados no dicionário³: “Diferença (sf): *alteração, diversidade, transtorno, intervalo, distância entre dois números, subtração indicada, desavenças.*” Cabemos em todos esses sentidos e, em cada assertiva, um pouco da nossa história*.

**Alteração*: a maior delas foi romper com a idéia de grade curricular e com o princípio da disciplinaridade, para chegar ao desenho do currículo do Curso. Foi adotado um desenho curricular que previa as escolhas individuais (autônomas) das atividades por cada professor. De forma orientada, durante todo processo formativo, o professor desenhou seu próprio percurso a partir do currículo proposto pelo Curso. As 3.200 horas, distribuídas em seis semestres letivos compuseram uma carga horária que demarcou as escolhas de cada cursista, suas necessidades e desejos ajudavam a tecer seu percurso formativo.

³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1ª edição, 13ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975

Desde o Projeto do Curso, ficou decidido que os componentes curriculares seriam denominados *Atividades Curriculares* (FACED/UFBA, 2003, p.13), organizados em três grupos: *Temáticas, de Registro e Produção, em Exercício*.

O Curso, por sua vez, foi organizado em seis ciclos (semestres letivos), adotando a concepção de sucessão nos processos de aprendizagem. A cada Ciclo, o professor-cursista escolhia as Atividades Temáticas⁴, de que iria participar, segundo seus interesses acadêmicos/pedagógicos e construía seu próprio percurso de aprendizagem. Essa autonomia alterou o processo de ensino e aprendizagem e favoreceu a experiência mais horizontalizada no processo formativo dos professores.

**Diversidade*: as Atividades Temáticas variam em formato e em carga horária, mas sua estrutura permanece em cada ciclo (vide verso). Para a articulação dessas *Atividades* existem cinco Eixos que reúnem abordagens conceituais e temas de diferentes campos do conhecimento e suas ressonâncias na educação,

❖ *Educação e conhecimento ao longo da história*: abriga reflexões, informações, críticas e contextualizações sobre o movimento geo-histórico de diferentes áreas do conhecimento.

❖ *Educação e práticas de ensino/pesquisa*: reúne atividades de intervenção nas questões vivenciadas pelos professores-cursistas em suas práticas pedagógicas, a partir de elaboração e execução de projetos que traduzam as demandas das comunidades locais.

❖ *Educação e linguagem*: aglutina a maior diversidade possível de linguagens que estejam ligadas à educação –

⁴ Atividades curriculares de natureza variada nas quais são veiculados, através das mais diversas linguagens, os conteúdos/formas considerados durante a elaboração ou execução do Projeto, como referências imprescindíveis na formação dos professores-cursistas.

escrita, oral, gráfica, imagética..., inserindo-as na rotina docente como um importante vertente instrumental para seu trabalho.

❖ *Educação e práticas docentes*: possibilita a reflexão e re/elaboração dos planos e projetos de práticas pedagógicas, e está ligado ao saber-fazer pedagógico de cada docente a partir da supervisão da Equipe de Orientação do Curso.

❖ *Educação e políticas públicas*: tematiza a organização da educação no país e o modo como ela vem funcionando historicamente, debatendo as atuais políticas públicas locais e nacionais em seus projetos e ações em andamento.

A cada ciclo, as Atividades escolhidas pelos cursistas devem contemplar uma carga horária mínima de 100 horas/Eixo. Ao final do Curso, espera-se que os cursistas tenham uma carga horária média de 500 horas em cada Eixo, diversificando sua aprendizagem a partir da compreensão de questões contemporâneas para sua formação – pessoal e profissional.

Para diferentes tipos de atividades, tanto na forma, quanto no conteúdo, são necessárias diferentes linguagens: oral, escrita, vídica... A partir dessa compreensão Grupos de Estudos, previstos no Projeto do Curso, constituíram-se: Estudos *Literários* (GELIT), *Cinematográficos* (GECIN) e *Acadêmicos* (GEAC).

Outra modalidade de Atividade Temática foi integrada pelas Produções Livres⁵. A cada final de Ciclo, os professores apresentavam seu percurso formativo com trabalhos individuais ou em grupo, elaborados em diferentes linguagens. Muitos talentos se revelaram nessa trajetória com as manifestações das diferentes formas de aprender e de ensinar. Os estudantes da rede municipal de ensino começaram a frequentar os

⁵ Relatos reflexivos – individuais e/ou coletivos - sobre o processo de aprendizagem no curso, livre na sua expressão e linguagem.

espaços do Curso e isso nos sinalizou boas pistas das ressonâncias no ensino e na aprendizagem.

**Transtorno*: não é fácil romper com qualquer que seja o modelo, muitos são os contratempos. Desenhar um novo currículo exigia uma nova relação no processo de ensino e aprendizagem que perturbava todos os envolvidos - nós/eles. Dizia Serpa (2000) que “aprender é horizontal, ensinar é vertical” e a vivência de *processos horizontais* privilegia produção coletiva em uma cultura pedagógica diferenciada. Porém, a heteronomia ainda é uma marca dos processos formativos, a começar pelo currículo que, em geral, é um roteiro pré-estabelecido a ser cumprido.

A experiência do Curso nos mostrou que o foco na aprendizagem do professor, como estudante, dá-lhe a possibilidade de deslocar-se entre um e outro, revistando sua própria formação. A equipe de Coordenação e Orientação assumiu o exercício da horizontalidade – grande desafio para quem está inserido em uma sociedade de diferentes classes e, por que não dizer, de diferentes gêneros. Historicamente, aprendemos mais a ensinar do que a aprender. Houve uma perturbação nesta ordem: agora, “ensinávamos” a quem ensinava, ao tempo em que precisávamos aprender com esses professores.

**Intervalo*: apesar de sua possível sugestão de intermitência, para a Equipe do Curso, essa palavra significou continuidade, é mais uma das diferenças assumidas. Para romper com a disciplinaridade é preciso muita disciplina e, na sua polissemia, precisamos de menos *ordem*, *obediência* e mais respeito aos processos de aprendizagem. Cada intervalo, *período* de aprendizagem pensado como Ciclo, pode ser comparado ao giro do caleidoscópio: mesmos elementos, novas configurações. De um Ciclo a outro, avaliávamos o anterior, escutávamos

as demandas apresentadas pelos professores-cursistas e articulávamos a continuidade das Atividades Curriculares.

**Subtração indicada*: inquietamo-nos com os modelos de ensino que temos, mas não podemos pensar que mudar esteja reduzido a colocar outra coisa no lugar, mesmo porque, nem tudo que é *subtraído* desaparece. Quando o professor não se vê envolvido no processo do Curso, pode até existir uma aceitação, mas a participação pode ser passiva, apática se o programa for definido sem a sua atuação ativa. É indispensável, portanto, viver os acontecimentos em suas diferentes ocorrências e, dessa maneira, os professores-cursistas se apropriaram dos princípios propostos pelo curso. Assumimos a idéia de *campo de possibilidades pensadas* como uma alternativa para a construção curricular mais processual e menos como um modelo a ser aplicado, rompendo com a idéia de um curso pré-moldado para um currículo em processo, no *continuum* do Curso.

**Desavenças*: somos uma equipe diversa – etária, étnica e profissionalmente, só para citar alguns aspectos. Incluindo os 143 professores-cursistas, em suas/nossas histórias de vida, acentuam-se as diferenças. Além disso, outros professores da UFBA e de outras Universidades também realizaram atividades no Curso. Em consequência disso, foram grandes as mudanças nas relações a partir da presença do conhecimento, permanentemente, alterado pela realidade.

As desavenças foram assimiladas como tensões resultantes de diferentes modos de ser, pensar, agir e fazer. Exercitamos o movimento pendular de “uma coisa e outra”, dentro de uma história marcada por “uma coisa ou outra”, construindo nossos trabalhos na e pela diferença.

**Distância entre dois números* : o ingresso no Curso seguiu os procedimentos regulamentados para a seleção dos professores-cursistas. Em atenção aos sentidos das palavras, foi adotado o critério de inclusão de pessoas, rompendo com o modelo de vestibular já instituído. Desde o processo seletivo, assumiu-se a estratégia da *escrita apoiada* (expressão cunhada por Lícia Beltrão, professora do Curso), buscando fortalecer a reflexibilidade interativa entre a escrita e a oralidade.

As dinâmicas da comunicação em rede, também, contribuíram para melhor interação dos envolvidos no Curso e ampliou a participação colaborativa dentro do grupo. As dificuldades foram muitas e demandaram diferentes habilidades e competências na partilha dessa experiência.

Convivemos com a distância de 480 km e, entre um ponto e outro, lá estávamos nós, do Litoral ao Sertão - dois pontos dos espaços educativos baianos, interligadas pelo trabalho formativo entre professores.

O caráter dessa Licenciatura não se inseria na lógica iluminista da “democracia das igualdades”, e, sim, na lógica da “democracia das diferenças”, embasado em alguns princípios como diversidade, horizontalidade, conhecimento em rede, sincronicidade na aprendizagem, dentre outras Âncoras do Curso (vide verso) O processo de seleção durou cinco dias, em oficinas de *escrita apoiada* para a produção do Memorial. Nas palavras de uma cursista,

No início da formação na Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFBA, os professores participaram da seleção inclusiva em que foi produzido um Memorial sobre sua vida como professor/a e as expectativas com relação ao curso. A proposta apresentada sobre a produção deste Memorial foi que a sua construção tivesse início no momento da seleção e que, posteriormente,

deveria ser continuado nos ciclos pares (semestres), sendo retroalimentado durante os três longos anos de duração do curso. (Alessandra Rodrigues, 2007, p.23)

O processo seletivo deu-se a partir de um movimento de adesão e de caráter inclusivo – por princípio, todos os professores inscritos fariam o Curso, com apenas um aspecto que os reprovava: a ausência em um dos dias das atividades.

Adotamos a perspectiva de Memorial que, segundo Severino (2001, p.175) constitui-se em

Uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva (...), composta sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que se dê conta dos fatos e acontecimentos que construíram a trajetória acadêmico-profissional de um autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

O Memorial teve caráter avaliativo e, como relata nossa cursista, começou a ser produzido desde a seleção na Licenciatura para ser alimentado durante todo Curso. O processo da escrita configurou-se em estratégia de pesquisa para os professores-cursistas com base na sua autobiografia:

O Memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar, não só recordações/lembranças, mas também informações que confirmam novos sentidos ao nosso presente. (Lauriana de Paula, 2007, p. 6)

Desse modo, a produção dos Memoriais contribuiu para recuperar a dimensão histórica do professor em sua formação, configurando-se em Memorial Formação. Passeggi (2006b, p.66) sugere distinguir *Memorial Acadêmico* de *Memorial Formação*,

Memorial Acadêmico: é escrito por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou promoção na carreira docente ou outras funções em instituições de ensino superior. Memorial Formação: é escrito durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como trabalho de conclusão de curso superior.

Questiono o status dado ao primeiro Memorial (“pesquisadores”, “promoção na carreira”), frente ao segundo (“formação inicial”, “trabalho de conclusão de curso”). Ao conceber a escrita como expressão de um lugar ocupado, ou a ser ocupado, o professor não tem, nessa prática, algo que constitua sua formação pessoal e profissional?

Passeggi parece deixar vago o lugar a ser ocupado pelo professor, quando ele é estudante, pois, em sua escrita sobre o Memorial Acadêmico, o “professor” é o sujeito da frase, e, no Memorial Formação, o sujeito é “oculto”. Mas, quem escreve o Memorial Formação? Esse Memorial não é também uma experiência acadêmica? É possível entender a autobiografia como uma escrita acadêmica e transgressora, logo, nela e a partir dela, pode-se dar sentido à narrativa veiculada pelo próprio autor que revela seu percurso pessoal e profissional.

Em todo o Curso, houve interesse pelas histórias de vida que compunham o(s) cenário(s) formativo(s) daqueles professores-cursistas que, em seus Memoriais, apresentavam e fortaleciam, ciclo a ciclo, sua identidade pessoal. Para Passeggi, “trata-se de desenvolver a <educação da memória> como meio de tirar lições da sua própria experiência”. (Idem)

As narrativas foram apresentando outras compreensões sobre o percurso formativo, e isso nos interessou como um dos aspectos fundadores do processo daqueles professores. Nos seus relatos, fomos percebendo a pluralidade daquilo que insistimos em tratar no singular – a educação. Pudemos, então, ver que temos *educações* no seu *a-con-tecer*,

mesmo com a herança de um modelo de ensino pautado na repetição em série dos conteúdos, como é o da Escola-Fábrica.

Em seus relatos, os professores contextualizam sua aprendizagem: refletem sobre o modo como aprenderam e como precisam ensinar. Muitos dos professores cursistas assumiram o protagonismo e perceberam sua intervenção na história, ou seja, sua autoria no processo formativo.

Outro recurso iniciado no processo de seleção foi o Diário de Ciclo - aí uma ideia ainda embrionária. Cada professor-cursista recebeu um caderno para o registro reflexivo das atividades das oficinas, o qual iria subsidiar a produção de uma escrita apoiada, visto que: o caderno serviu de base para a escrita final do Memorial, iniciado na seleção. Em um desses “caderninhos”, assim chamado, carinhosamente, pela equipe, um cursista registrou: *“nunca escrevi tanto em toda minha vida!”* (Aloisi Carlos, 2004). Referência às anotações feitas durante os cinco dias de oficina em dez páginas. Mal sabia ele o tanto de escrita que ainda o aguardava naqueles anos da Licenciatura.

O uso do Diário de Ciclo foi fomentado em todo o Curso e este continuava sendo mais um dos produtos das Atividades de Registro e Produção⁶. Filiamo-nos à ideia de que

O diário configura-se como registro de acontecimentos, de experiências e da forma como nos relacionamos com eles, seja quando ocorrem, seja algum tempo depois. Criar o hábito, de forma prazerosa, de escrever sobre o cotidiano profissional possibilita aprender práticas e saberes sobre o dia-a-dia escolar e as dimensões existenciais, profissionais e organizacionais que

⁶ Realização individual ou em co-autoria de produções textuais diversas. Aqui encontram-se: o *Diário de Ciclo* - relato com impressões, avaliações da vivência ao longo do ciclo; o *Memorial* - descrição, crítico-reflexiva, da trajetória pessoal de formação.

envolvem o ser e estar na profissão docente. (SOUZA, 2007, p.45)

Em revisita constante à prática, o Diário assume o caráter de uma escrita recapitulativa e progressiva, acima de tudo, de uma escrita do aqui e do agora. Para Hess (2006)⁷, “se o homem é ele e suas circunstâncias, escrever sobre si é constituir-se”. Assim o Diário de Ciclo acompanhou todo o percurso formativo dos professores-cursistas.

Essa formação em exercício do professor favoreceu um contínuo debate sobre a dicotomia, historicamente, criada e discutida na educação: a relação teoria e prática. O currículo do Curso, ao prever uma carga horária de 800 horas para as Atividades em Exercício⁸, contribui para a reflexão e o tensionamento dessa dicotomia.

Foi assumido, desde o projeto do Curso, que “o cotidiano dos professores aumenta a possibilidade de uma real interação da práxis pedagógica de cada um deles com as atividades do curso” (FACED/UFBA, 2003). A partir da construção do seu percurso formativo e de aprendizagem, professores e equipe fortaleceram a concepção de currículo pensada para o Curso e vivenciaram uma educação praticante e implicada com a *práxis*.

A lei que implanta a formação em exercício determina o aproveitamento da experiência docente. Entretanto, a mera aplicação da lei, revelou-se, em muitos cursos, uma ação restrita e mecânica dos seus pressupostos. Provocadas pelas lacunas criadas no processo do ensino e aprendizagem, as discussões no Curso perseguiram a efetivação desse aproveitamento e, por esse meio, pudemos superar a mecanização do aproveitamento da carga horária do professor em sala de aula

⁷ II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Salvador, 10 a 14/09/06.

⁸ Reflexão sobre a prática pedagógica em serviço, realizadas no percurso do curso, a partir das atividades desenvolvidas nos espaços educativos, (re)construindo espaços de aprendizagens diversos.

Desde o projeto do Curso, foi aceito que “o cotidiano dos professores aumenta a possibilidade de uma real interação da práxis pedagógica de cada um deles com as atividades do curso” (FACED/UFBA, 2003). A partir da construção do seu próprio percurso formativo, professores e equipe fortaleceram a concepção de currículo pensada e vivenciaram uma educação praticante e implicada com a *práxis*. Porém, a falta de experiências anteriores com a atividade em exercício, em substituição a propostas curriculares de Estágio Supervisionado nos levou a muitos embates.

A ruptura estava firmada! A apreensão de outros sentidos para o que nos constitui historicamente não significa uma substituição, mas uma tensão pela convivência na diversidade. Aprendemos que “tempo bom é quando chove!”, mas o sentido dessa idéia possui um lugar e um acontecer. E para apreender outros sentidos para algo que conhecemos foi preciso discutir muito sobre *permanências* e outro tanto sobre *rupturas*.

[Alter] Ações nas formas de ensinar e de aprender

*Se nada pode se imaginar de
diverso daquilo que é, nada se
pode querer do diverso.*

Castoriadis

Pensamo-nos, portanto, *diversos* e acreditamos na “alter+ação”: o sujeito está sempre na execução da ação. Apesar de o professor viver o desafio de ultrapassar as ações da sala de aula, de re/criar e re/inventar-se a partir da tomada de consciência do seu fazer pedagógico, isso pode ser mediado pela sua narrativa, contribuindo para a re/invenção do outro – professores e estudantes.

Se houve um momento em que o professor se refugiava no passado nas tradições de ensino descontextualizadas de uma dada realidade, ou realidade dada, hoje é imperativo que ele esteja situado como sujeito nos processos históricos. Isso pode favorecer-lhe a adesão ou a recusa de modelos formativos, considerando aspectos identitários da sua formação.

Ao orientar trabalhos de pesquisa em outros cursos⁹, muitas vezes, presenciei o entusiasmo dos estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem. Demonstravam que experimentar sua capacidade produtiva na elaboração de textos acadêmicos fortalece o desejo de aprender. Um dos sentimentos revelados é que, após o processo da pesquisa, o entendimento quanto às questões relevantes do ensino tomam outro sentido.

Tal processo pode ser comparado à metamorfose da lagarta em borboleta no casulo. Os estudos *aurelianos* (exame do processo de saída da borboleta da crisálida) indicam que, no estágio de crisálida, as borboletas pouco se movem e aí ocorre o processo de crescimento. Em paralelo ilustrativo, diria que os professores aprendem a se movimentar a partir da pesquisa e da produção escrita, ajustando-as ao seu processo formativo, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho monográfico possibilita essa *transformação*; é um processo que pode catalisar a aprendizagem e revelar o que foi ensinado. A compreensão do que é abordado durante o Curso e a necessidade da mediação para o aprendizado dos seus alunos (no ensino básico) torna-se, também, mais evidente – entram lagartas na universidade e podem sair borboletas.

⁹ Como professora de Metodologia da Pesquisa na Licenciatura em Geografia – Campus V/UNEB (2001-2005), orientei Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Monografia. Em minha Dissertação discuti as contribuições que a pesquisa pode dar para o ensino, debatendo a necessidade de superar a dicotomia entre esses *campos*.

Isso é possível quando os licenciandos assumem a ação do seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se sujeito e autor do(s) seu(s) trabalho(s), enfim, implicando-se. Dessa forma, *o desejo de aprender entrelaça-se* com a possibilidade de *autoria*, alimentam um ao outro e contribuem para a formação docente. Assim, o desejo constitui um ponto de fixação através do qual o sujeito se afirma como existente, e nos leva a compreender que o ato de educar remete à própria cultura, a uma nova forma de ver o social e o individual a estabelecer referências.

A ideia de autoria, entretanto, ainda é pouco discutida na educação. A respeito disso, o professor Antonio Nóvoa, em uma palestra sobre “O sentido social do conhecimento” na Faculdade de Educação/UFBA¹⁰, enfatizou que “um saber só existe, no patamar social, quando há formulações, registros, escritos, publicações...” Na educação, ainda carecemos de um conhecimento sistematizado sobre a autoria docente.

Nos diferentes campos do conhecimento, encontramos diversas abordagens sobre a autoria. Na Filosofia, temos a *crítica ao autor* feita por Foucault (1992) e a defesa da *escrita de si* em Josso (2007) e Hess (2006). No campo das Linguagens, Barthes (2004) defende a *morte do autor*, e Bakhtin (1997) argumenta a *vida ao leitor*. No âmbito Jurídico, temos uma concentração de esforços, inclusive com dispositivos legais, para garantir o direito de posse da obra ou do produto elaborado.

Apesar de existir a Lei 9610/98 que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais, desde 2006, vem crescendo o movimento de contestação dessa Lei, principalmente no que diz respeito ao uso da internet. Um dos argumentos para a sua reformulação é o desequilíbrio entre os direitos do autor e o direito da sociedade de ter

¹⁰ Palestra realizada em 20/09/2004

acesso à sua obra. O campo autoral envolve diferentes atores e interesses que precisam de uma adequação à atualidade.

Durante o Curso, a tecnologia da informação foi estruturante para o processo formativo dos professores-cursistas. A convivência on-line ampliou e aproximou as relações de produção – acadêmicas, ou não. Experiências autorais foram registradas: produções textuais no Moodle e na lista de discussão, na abertura de blogs dos cursistas, elaboração de vídeos, entre outros, a partir da inserção digital e das navegações no espaço cibernético. Alguns professores, que desenvolveram Atividades Temáticas, orientaram trabalhos na Plataforma Moodle/UFBA e contaram com ampla participação dos professores-cursistas. Certamente, essa foi mais uma experiência que favoreceu o processo autoral dos envolvidos no Curso.

Na contramão de reduzir uma ideia à uma só pessoa, a noção de autoria praticada foi a do trabalho em rede – fios de conexão coletiva em uma autoria partilhada.

A Lei ficou anacrônica com os trabalhos nos ambientes virtuais que superam a compreensão dos direitos individuais de uma obra. Os processos judiciais contra os usuários da rede geraram uma mobilização em diferentes segmentos, sob o argumento de que esses procedimentos trazem prejuízo aos direitos do consumidor, ao acesso ao conhecimento e à cultura, quando assumem uma interpretação restritiva sobre direito autoral. Instalou-se aí uma grande contradição: empresas passaram a processar seus consumidores.

É possível encontrar a tensão sobre a concepção de autoria, quando a perspectiva é a do conhecimento em rede, os ambientes virtuais são um bom exemplo. Ao navegar na internet, hoje, podemos ter

informações sobre essa discussão, participando, inclusive, de um abaixo-assinado on-line para a alteração da Lei de Direitos Autorais - uma iniciativa do Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV-RJ (vide verso).

No campo da Educação, principalmente no que diz respeito à formação docente, ainda precisamos de mais argumentação e fundamentação teórica para a discussão sobre autoria docente, o que contribuiu para a relevância desta pesquisa que busca *debater a autoria do/no trabalho do professor da escola básica*. Ou, como ensejada no título, investigar a *Arquitetura do desejo de aprender*.

Arquitetura é um daqueles termos que, quase sem nos dar conta, tem sido inflacionados com distintos sentidos. Recordemos que a palavra arquiteto vem do grego *arkhitékton*, composto de *árkho* - sou o primeiro -, e *tékton* - artista -, derivado de *tíkto* - produzo. Ou seja, o *primeiro dos operários que produz*. Nesse sentido, o fazer do arquiteto é também a desocultação do espaço uma revelação transformadora cheia de pensamentos.

A Arquitetura, enquanto área do conhecimento, trata da habitação do homem e das construções que esse homem faz para possibilitar seu *habitar*. Parte das cidades e leva consigo a história desse homem, refletida na paisagem. No deslocamento do substantivo => *arquitetura*, para o verbo => *arquitetar*, temos outro sentido para o debate neste texto. O dicionário Silveira Bueno¹¹ nos apresenta *arquitetar* como

- *Edificar*: inspirar, criar, fundar.
- *Idear*: dar a idéia de..., criar idéia,
- *Fantasiar*: imaginar, idealizar.
- *Planejar*: elaborar roteiro de..., programar, projetar.

¹¹ BUENO, Silveira. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Lisa S.A, 2000

A Arquitetura pode emprestar à Educação o sentido de formação do sujeito em um processo de consolidação da identidade em que os significados do verbete arquitetural apontem para caminhos desejantes dos envolvidos com a educação.

- *Edificar*: infundir sentimentos.
- *Idear*: ter opinião particular.
- *Fantasiar*: realizar desejos.
- *Planejar*: traçar percursos, fazer planos.

Em cada uma dessas ações, pode-se empreender um sentido contemporâneo para a Educação, considerando uma visão de mundo que favoreça a compreensão da formação docente em serviço. A ideia de Arquitetura empregada nesse texto, procura dar relevo à *práxis* do professor do ensino básico, tendo como princípio fundamental seu processo autoral, e ele como sujeito (*operário*) do seu fazer pedagógico. Assim, *edificar* assume o sentido de construção, de morada, não só de lugar onde se habita, mas do processo e expressão do homem no seu *estar no mundo*. Nas palavras de Soares (2009, p19) “uma arte de desenvolver idéias, projetos (..) que pressupõe o emprego de materiais sensíveis que exigem cuidados específicos”. Arquitetar-se na esteira do processo educativo e, assim, tornar-se o que é.

Há/a vida na História

As histórias de vida dos cursistas, registradas nos Memoriais compõem a materialização da escrita no curso. Os relatos possibilitaram, entre outras coisas, pensar coletivamente a formação docente e manter o planejamento reflexivo constante no Curso.

Os aspectos socioculturais e políticos locais forneceram a base para as discussões e re/elaborações feitas no currículo. Trançar a História de Vida (HV) dos professores em contextos regionais e nacionais

contribuiu para sua melhor compreensão e inserção na história, pois, à medida que suas narrativas iam sendo construídas, eles percebiam que sua história é, também, reflexo de um contexto histórico maior.

Pineau (2006) aponta a proliferação contemporânea de neologismos que partem do termo *bio* (vida) – bioética, biopolítico, biografização... – como “indicador linguístico da construção de novos espaços conceituais para trabalhar a ascensão multiforme e inédita de problemas vitais.” (2006, p.53). Encontramos esta idéia, também, em Foucault (1987, p15): “saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode livrar a mente do que ela pensa silenciosamente e permitir-lhe pensar de outro modo.”

Os estudos com a HV, segundo Pineau (2006), foram introduzidos no início do século XX, pelos integrantes da Escola de Chicago¹², com a intenção de permitir ao sujeito tomar consciência de suas potencialidades de ator social. Nos anos 1950, os acadêmicos de Chicago passaram a destacar a construção de uma teoria da literatura fundamentada na intenção autoral como caminho para uma interpretação da obra literária.. Dito de outra forma, transformar a crítica literária numa espécie de *inquérito* (sentido filosófico da palavra), que combina o conhecimento da história à escrita efetiva do texto. Para esses acadêmicos, o sentido do texto se relaciona com as condições sociais da sua produção.

Assim a Escola de Chicago foi a primeira importante tentativa de estudo que combinou conceitos teóricos e pesquisa de campo de caráter etnográfico. Seus estudos iniciais, centrados na antropologia urbana, propõem que o “outro” torne-se o “próximo”, como nos diz Marcondes Filho (2008, p. 95). Para ele,

¹² Escolas e correntes do pensamento de diferentes campos do conhecimento, conhecidas por serem discutidas e desenvolvidas na cidade norte-americana de Chicago, no início do século XX.

Nem o Eu, nem o Tu estão no início de tudo; no princípio, está simplesmente a *relação*. A relação é o espaço 'entre', é esse ambiente comum, essa coisa que ata os homens numa interação social. Quando dialogam, os participantes devem realizar uma autêntica imersão, dissolver-se na cena, na relação, na troca, no instante. Podemos ver o outro, como algo que buscamos conhecer, dominar, entender; mas podemos vê-los, também, como um 'Tu', se deixarmos de lado a busca do conhecimento e nos entregarmos à relação. Só assim pode se realizar a comunicação.

A Escola de Chicago também foi fundadora da reflexão teórica sobre a comunicação com a tese de que os processos de interação entre as pessoas são constituídos simbolicamente pela comunicação. Segundo Carlos Ceia¹³: “as pessoas se relacionam através de símbolos e a vida social se mantém pelo fato de seres humanos serem capazes de interpretar o mundo”.

O Memorial Formação contribuiu para que os cursistas *interpretassem o mundo* a partir das suas experiências. Acontecimentos históricos, locais ou não, afetam suas histórias e eles passam a refletir e compreender melhor sua inserção no mundo.

O filósofo George H. Mead, um dos mais influentes teóricos da Escola de Chicago, na vertente da psicologia social, defendia que as pessoas constroem um conceito de si mesmas com base no outro, desde seu nascimento, através da interação. Para ele, a comunicação não só possibilita a interação, mas expressa relações e confere sentido ao mundo – os sujeitos têm uma experiência comum da realidade e constroem seu mundo como coletividade.

As histórias de vida narradas nos Memoriais nos revelam a educação em seu *a-con-tecer*: a vivência cotidiana destes professores desvenda a educação em Irecê.

¹³ E-Dicionário de Termos Literários disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/edtl/index.htm>

Para Alicia Fernandes (2001, p.71), “o mais importante que o sujeito autor produz não é o conhecimento para si, mas a transformação nele e naqueles que o circundam”. As Histórias de Vida narradas nos Memoriais nos revelam a educação em seu *a-con-tecer*. A vivência cotidiana dos professores desvenda a educação em Irecê.

O sentido empregado para *transformação*, aqui, assume o sentido de “dar uma nova forma” ou “tornar-se diferente do que era” para adotar a atitude de “tornar-se o que se é”. Como nos diz Carvalho (2007, p.40), não se transformar em outro, sujeito ideal, “tornar-se o que se é, é um processo (ato) imanentemente revolucionário, pois se trata de uma volta para o futuro”.

Temos a herança de um *saber* moderno, com forte tendência à produção de uma cultura comum, una e ocidentalizada, criada na representação da história como um processo hegemônico e secular. Na modernidade, cada um, em seu fórum íntimo tem a responsabilidade de decidir o que é certo e o que é errado. A idéia de sujeito forjada aí, abandona a concepção de súdito, submetido a outrem, Rei ou Deus, e atinge a sua maior idade – sociopolítica e econômica. O sujeito passa a ser duplo: há uma combinação entre corpo e alma.

A escola contribuiu para forjar o sujeito e criar a sua alma. Veiga-Neto, em uma palestra sobre “Os estudos de Foucault”¹⁴, argumenta que “as luzes que inventaram a disciplina, inventaram a liberdade, mas uma liberdade regulada: a escola é uma máquina azeitada pela disciplina”.

Porém vivemos, hoje, *tempos de desinstalação* (LEÃO, 2003, p.14),

¹⁴ Palestra realizada no DEDC/UNEB, em 23/04/2009

Estamos, pois, em transição de princípio. Sentimos a passagem para algo que não sabemos ainda o que venha a ser. O passo desta passagem é a pergunta se é possível uma compreensão da virada do milênio, sem saber qual é o verbo que a História conjuga: será fazer, agir, acontecer, proceder, produzir, aterrorizar ou será fadar, destinar, encaminhar?

Qual é o verbo que o professor tem conjugado? A formação do sujeito na contemporaneidade tenciona o lugar a ser assumido e a reflexão sobre suas práticas. Segundo Nóvoa, Olivier Rebul nos alerta que “vale a pena ensinar tudo o que liberta e tudo o que une” (NÓVOA, 2004).

Em se tratando do conhecimento do professor, sujeito e ator desta pesquisa, o *zoom*, aqui, será no conhecimento experiencial como possibilidade de autoria do professor, uma aproximação entre um e outro. Nessa perspectiva, é imperativo que o professor assuma o percurso da sua formação profissional, para que seu trabalho seja potencializado, favorecendo suas iniciativas no cotidiano da sala de aula. Cabe ressaltar que essa autoria tem dimensões éticas as quais implicam na coparticipação do trabalho docente com outros sujeitos envolvidos em sua formação.

Por isso, a formação docente constitui-se um projeto pessoal diretamente relacionado ao mundo do trabalho e, principalmente, como prática indissociada do trabalho do professor, destinada, portanto, à ação profissional. A possibilidade de o professor-cursista experimentar a autoria no Curso se deu à medida que ele construía seu percurso formativo, orientado pela equipe de trabalho do Curso que, por sua vez, revisitava sua própria formação. Nesse singular percurso formativo, cada um aproximou-se mais e mais das suas experiências. Nas palavras de Castoriadis (2007, p.137),

É o conhecimento dos sujeitos humanos e efetivos que nos importa, é a possibilidade para tais sujeitos, de ser responsáveis de agir de forma liberada que nos importa,

e não um 'postulado de liberdade' É isto que seria preciso assegurar ou, pelo menos, entrever em sua possibilidade efetiva.

Sujeitos autores são possíveis em um grupo e coletividade que se pensem corresponsáveis pelo conhecimento, deriva daí o currículo da Licenciatura em Irecê: a partir do fomento à autonomia dos professores, favorecer uma postura autoral – coletiva e individual.

Singularidades na formação docente

Tem sido frequente considerar o professor como elemento-chave da melhoria educacional, sob o argumento de que mudanças qualitativas dependem do seu envolvimento nesse processo. Mas o professor permanece na periferia desse debate, sempre que as prescrições para sua “conduta” em sala têm sido priorizadas em detrimento do entendimento dos seus desejos. Precisamos de uma compreensão reflexiva estreitamente ligada à dimensão subjetiva de compreensão do sujeito que busque a explicação de si como objeto.

Existem muitas recomendações prescritivas sobre a reformulação dos modelos vigentes de ensino e análises das condições de trabalho, como a falta de motivação docente e o desprestígio profissional, embora não ultrapassemos a retórica. Ao lado disso, pouco se discute sobre os modelos de ensino que têm formado o professor da educação básica, desconsiderando suas contribuições para uma atuação na contemporaneidade. Para Bourdieu (1989, p.18), “quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão”. Parece que vivemos uma construção histórica do medo de nos expor e, em consequência disso, de ocupar o lugar central em nossas ações.

A frágil conexão entre o saber, o fazer e o saber-fazer é um dos aspectos ainda forte no modelo tradicional de ensino, assim como o poder

centralizado e burocratizado entre os atores da escola. Tais questões fortalecem a dicotomia teoria e prática, a resistência às mudanças, a inadequação das políticas públicas à realidade escolar, entre outras implicações docentes.

Trançar as diferentes instâncias de ação (público/privado, Estado/Município, capital/trabalho...), os vários atores (professor/corpo gestor, estudante, família...) para engenhar uma proposta pedagógica, implica respeitar as singularidades, é mais do que favorecer ou promover, é experienciar as diferenças e o diferente em sua real diversidade..

Na sua formação, o professor pode assumir o lugar de sujeito e escrever a sua própria história: uma escrita que, para além da expressão, revele a estruturação, a forma e a constituição do seu pensamento. Uma escrita que assuma a aprendizagem como ato cognitivo e compreendida que “escrever é pôr em ato a própria constituição de um pensamento, é elaborar uma idéia, é dar consistência a esta idéia, é fazer com que ela seja algo concreto”. (MALISKA, 2006, p.103).

Foi possível observar o processo de *constituição do pensamento* com base em relatos sobre a escrita dos professores-cursistas. Para uma professora “(...) escrever é dar vida às palavras, moldar o sentido da fala, falar o que se quer falar (...). É ter fala própria e escrever com propriedade o que quero demonstrar”. (Lindete Machado, 2007, p.04). Outro relato parece ter uma posição diferente sobre o processo da escrita: “Escrever é um procedimento e, como tal, depende de exercício, ou seja, o talento da escrita nasce da frequência com que ela é experimentada” (Eliana Tomaz da Silva, 2008, p.04).

Evidenciam-se diferentes compreensões e níveis de maturidade acadêmica entre as duas cursistas no que diz respeito a sua compreensão

autoral. O processo autoral pode ser favorecido a partir do momento da compreensão da escrita como *exercício da experimentação*, segundo a professora Eliana Tomaz, e da *apropriação das próprias ideias*, para a professora Lindete Machado. Esse pode ser um bom começo, contudo ainda não contempla a presença do outro no processo

Na perspectiva bakhtiniana, toda compreensão de texto implica *responsividade*, por ser carregada de respostas. Se compreender é participar do diálogo com o texto e seu destinatário, não é possível termos centros estáveis no *eu* ou no *outro*. O que temos são movimentos pendulares entre o *eu* e o *outro*, o que constitui a atitude responsiva ativa – concorda, discorda, aceita, completa, adapta... -, enfim, reescreve-se o que é lido e escrito, reinventa-se em sua leitura e escrita.

Em todo o Curso, o professor-cursista pôde tematizar seu cotidiano escolar como um campo fértil para reflexão e repensar em que medida a sua história de vida contribuiu para sua formação profissional. Nas palavras de Roseli Sá: “a partir das interpretações singulares, cada graduando vai formulando suas próprias possibilidades à compreensão de seu mundo de construção de sua existência como pedagogo” (SÁ, 2004, p. 128). Essa *compreensão de seu mundo* não pode estar dissociada da *existência como pedagogo*, pois o caminho percorrido no processo da nossa formação profissional deve estar relacionado a nossa produção e ao nosso cotidiano como educadores. Desse modo, processo e produto, forma e conteúdo, teoria e prática estão intrinsecamente relacionados, são pares opostos, ou seja, tanto há um , quanto outro, existem em aliada oposição.

Também as *interpretações singulares* foram tônicas do processo de formação vividas pela equipe do Curso e pelos professores da rede municipal de ensino.

Os conhecimentos adquiridos na formação de nível superior ajudaram na re/elaboração dos saberes iniciais, dando-nos mais segurança no confronto com a prática vivenciada. Tais conhecimentos nasceram também das teorias, das experiências e da concretização do trabalho (...). De certa forma, é esse saber que vai acabar com a situação conflituosa no interior da escola, porque passarei a descobrir meu próprio caminho e superar as imposições seguidas de pressões. (Antonio Cecílio, 2004, p 02)

Estas e outras revelações feitas pelos professores-cursistas sempre mobilizaram a equipe do Curso em reflexões sobre o processo formativo porque o mais evidenciado era o fato destes professores terem *descoberto o próprio caminho*. Não bastasse a relevância deste processo, tal questão ganha relevo por estar localizada temporal e espacialmente numa sociedade que ainda guarda traços da modernidade em que a ciência tem ocupado, mesmo que pretensamente, muitos lugares, inflacionada de *verdades*.

Os problemas relacionados à formação docente ainda precisam de reflexões e propostas para possíveis soluções. Os relatos dos professores-cursistas reportam-se ao seu processo formativo, incluindo aspectos pessoais e profissionais, eles narram o *hoje* (professor) como se percebem no seu *ontem* (estudante). A realidade educacional no Sertão. Realidade propagada pela mídia em seu lugar comum do abandono das políticas públicas, ignorando, muitas vezes, as alterações nesta realidade em sua articulação local-nacional.

Melhorar o sistema de educação, principalmente a pública, profissionalizar o trabalho docente e oferecer uma educação compatível com as demandas na contemporaneidade exige esforços que ultrapassam a retórica que tem contribuído mais para a editoração de publicações do que colaborado para efetivas mudanças nos cenários locais e nacionais.

Repensar tais questões significa assumir uma postura de coparticipação nesse processo reflexivo e não postura exógena: pensar a prática docente é, antes de tudo, pensar a nossa própria prática de formadores de professores. Afinal, “não é a sociedade que cria as fases da Lua, nem a regularidade da sua órbita, mas é a sociedade que decide fazer da Lua isto ou aquilo, investi-la de sentido” (CASTORIADIS, 2007, p.248-9)

Para *investir de sentido* a formação docente foram necessárias, portanto, mudanças estruturais no currículo. A primeira delas, assumida pela Equipe, foi a estrutura curricular desenvolvida na Licenciatura – um currículo em rede. Aqui não resisto a um *chiste* para dizer o quanto é difícil *descer da árvore* que tipifica o currículo ramificado em seus troncos disciplinares do modelo tradicional de ensino: um currículo que adota a hierarquia do conhecimento e privilegia o conteúdo programático, resultando em uma proposta de ensino que tende a valorizar a relação heterônoma e verticalizada entre as pessoas envolvidas na produção do conhecimento.

Na contramão dessa proposta, o desenvolvimento do currículo em rede evidencia a necessidade da horizontalidade nas relações e da autonomia das ações das pessoas envolvidas no processo de tessitura do conhecimento. Destaca, também, as responsabilidades dos profissionais envolvidos, cujas produções mobilizam a aprendizagem e projetam as identidades através do currículo e implicam-se nele. Nas palavras de uma das nossas cursistas,

Um currículo que possibilita a escolha de atividades, embasado na horizontalidade, elaborado no campo das possibilidades, parece o mais adequado para estudantes que estão em exercício profissional. Tal valorização não poderia ser de outra forma, se não, por meio da escrita reflexiva, uma comunicação entre o local e o global, entre eu e os demais autores,

uma produção científica, o memorial. (Rita Cácia, on-line)

Implicada com essas e outras histórias, adotei a ideia do professor como *arquiteto*, responsável pelas suas construções. Alguém que desenvolve valores éticos e estéticos capazes de qualificar a si e aos outros em uma re/invenção social, em seu pensamento autoral.

Ter o professor como alguém que *arquitectura* sua formação não é mais uma das alternativas para discutir esse processo, e, sim, demarcar a necessidade da assunção do lugar de autor/ator no caminho percorrido por ele, pessoal e profissionalmente. Penso que é por isso que ouvimos os professores-cursistas dizerem, de muitas formas diferentes, que ficam felizes com a própria capacidade de produzir o que produzem.

É preciso discutir a relação heterônoma ⇔ autônoma, debater o modelo tutelado e verticalizado, vigente em nosso tecido social. O ponto em que a autoria do professor pode tocar na sua autonomia é favorecer a assunção dos seus atos, em uma relação de coprodução com os demais personagens que compõem o cotidiano escolar: seus pares, estudantes e professores.

Escrita e Identidade Docente

A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir e agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Fiorin

A escrita é uma passagem singular e particular da existência humana, pois demarca o registro de diferentes episódios na transição de tempos e espaços geohistóricos.

Para os egípcios a escrita foi inventada pelo deus Thor, que contava com a ajuda da deusa Séshat – aquela que escreve. Objeto divinizado e venerado, constituía ofício secreto da casta de escribas. Kristeva (2001, p.82) menciona o documento do Papiro Lausing em sua referência às qualidades da escrita,

Passa o dia a escrever com os dedos e à noite tem por amigos o rolo de papiro e a paleta ... A escrita, para quem a conhece, é mais aventurosa do que qualquer outra profissão, mais agradável do que o pão e a cerveja, do que as vestes e o unguento. Sim, é mais preciosa do que uma herança no Egito ou em qualquer túmulo no ocidente.

Porém o cristianismo contribuiu para o declínio da casta religiosa dos escribas e forjou uma escrita que passou a ser fruto da reverência a uma estrutura prévia e fez do ato de escrever uma repetição de algo já dado. Essa escrita revela-se como ato no verbo (“haja luz” Gen. 1:3) e nomeia o ato divino.

O pensamento cristão prima, também, pela motivação para os nomes (etimologia) e atribui poder devocional à posse da linguagem. A escrita torna-se então a revelação da palavra divina, uma transcrição com função estável, duradoura e obrigatória dos desígnios de Deus: “apoderar-se da escrita, equivale encarnar, no sentido restrito da palavra, a linguagem, isto é, dar um corpo à Língua divina, absorvendo-a no corpo humano, introduzindo-a na carne” (KRISTEVA, 2001, p. 122)

Desde então, a escrita, em algumas sociedades, principalmente ocidentais, tornou-se legisladora e autoritária. Eis uma herança ainda presente na escola nos modelos de ensino atuais. A transgressão e a ruptura na escrita ainda é algo, no mínimo, arriscado. Talvez esse fato reforce a prática de um ensino transmissivo, do já dito, com valorização à capacidade de memorização. Na esteira do pensamento que valoriza o sistema, o universal, negligencia o particular, o evento, o invento, o

singular. Entretanto, o contrário também pode acontecer. Advertem-nos Deleuze e Guattari (1995, p. 49):

Você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afetos não subjetivados. Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (...), de um clima, de um vento, de uma neblina de um enxame, de uma matilha (...). Ou pelo menos você pode tê-la, pode conseguir.

Sim, podemos ser mais múltiplos e menos assujeitados do que somos levados a crer, podemos ser menos submetidos a regras específicas, quando assumimos a enunciação. A experiência e a relação que temos com nós mesmos podem ser de movimentos diferentes, variando de acordo com a formação do nosso ser e da “combinação” de partes, movimentos e afetos de outros seres. Segundo Furlaneto (2006, p. 172):

A subjetividade se constrói pelo desdobramento de si, mas é igualmente constituída do ‘exemplo’ de fora, podendo caracterizar-se como uma das marcas da nossa identidade social aceita e reconhecida.

Somos a história das nossas invenções. Nossos corpos não terminam na pele: sempre animamos as máquinas, dando-lhes gestos e ações. Cabe-nos, assim, formular nossas questões para além do que somos, mais do que somos capazes de fazer, inclusive com o que somos: Para isso,

Nossas investigações deveriam buscar as linhas de formação e de funcionamento ... nas quais os humanos ao se relacionarem consigo mesmos, sob formas particulares, dotam-se de determinadas capacidades, tais como: compreender a si mesmos; falar a si mesmos; colocar a si mesmos em ação; julgar a si mesmos. (ROSE, 2001, p. 154)

Carecemos de uma cultura que permita outras escritas e leituras que ampliem os sentidos do nosso estar no mundo para romper com possíveis explicações totalizantes e/ou monológicas. Precisamos de políticas educativas menos modeladoras e mais construtivas de outras identidades profissionais. Se temos uma crise identitária, acredito que temos, essa crise está relacionada a outras crises, a outros grupos e lugares na sociedade contemporânea – é uma crise do viver junto em mundo compartilhado, uma crise da identidade coletiva.

Podemos pensar o professor como protagonista do seu processo formativo e praticar a compreensão de que cada um tem sua própria identidade, articulada a outras identidades – docentes e discentes -, resultando em processo de ensino e aprendizagens, substancialmente, distintos para cada personagem/ator. É possível romper com as estruturas, tradicionalmente hierarquizadas, para favorecer a *reflexividade* –ação interativa da reflexão do *eu* com o *outro*, porque, “ao compreender as relações entre eventos em nossa vida, apoiamo-nos no discurso que nasce da troca social que implica em audiência.” (idem, p.155)

A palavra segue para sua audiência, mas não tem endereço, está à disposição de um amplo uso e, ao ser assumida por alguém, ganha acabamento específico, pode converter-se em um enunciado, dirigido a outrem. A língua também não pertence a alguém e, nela, as palavras têm relações semânticas e lógicas. Mas os enunciados têm autor e revelam uma posição, comportam réplicas e têm relações de reciprocidade. Porém essa compreensão tem sido negligenciada nos modelos de ensino vigentes.

Tais modelos vêm privilegiando a fala (do professor) e a audição (do estudante) e refrata o diálogo da primeira e estrangula interação da segunda. No contraponto desse modelo, alio-me à defesa bakhtiniana de que todo discurso é, inevitavelmente, atravessado pelo discurso alheio –

consensual e/ou polêmico, de aceitação e/ou de recusa, de acordo e/ou de desacordo – que é constituído das diferentes posturas socioculturais e circundam as contradições do processo educativo.

Encontro aqui argumentos para discutir o processo autoral na formação docente apoiados em algumas questões: quem fala, de acordo com que critérios de verdade, de quais lugares, em quais relações, sustentado por quais hábitos, autorizado sob quais formas, em quais espaços e lugares?

QUANDO A CORUJA APRENDE A FALAR...

Cada vez que engendramos uma criança e começamos a educá-la, nós lhe 'damos' sem pensar, sem que possamos nos dar conta de tudo que isto tem como conteúdo, todo processo de hominização e socialização. Castoriadis

Um dos lugares, historicamente, reconhecidos para a socialização tem sido a escola que, nos diferentes tempos e espaços, tanto vem sofrendo, quanto vem causando mudanças. O debate contemporâneo sobre ela ainda carece de uma abordagem mais radial (para todos os lados) e simultânea. Considerando as alterações tempo-espaciais cotidianas, busquei discutir como se dá a experiência da autoria nos espaços de aprendizagem e de produção do conhecimento na educação básica. Uma escola que vem atravessando os séculos e se adaptando aos diversos espaços socioculturais, bem ou mal, tem assimilado as demandas dos processos produtivos vigentes, assegurando assim seu lugar nas diferentes sociedades.

Apesar da preconização do seu fim por autores como Ivan Illich (falecido em 2002), temos assistido à crescente demanda para que ela assuma um lugar de integração das práticas escolares com o fortalecimento das identidades. Mas a escola ainda tem seu endereço no século XIX, com uma educação que adota a coruja como símbolo do conhecimento.

Animal sagrado dos gregos, que acompanhava a Deusa Pallas, protetora de Atenas e da sabedoria, a coruja era o emblema da prudente inteligência. Relacionada à sabedoria, teve sua imagem apropriada pela educação. Por enxergar no escuro, passou a simbolizar o poder de ver questões obscuras, difíceis de se entender. A partir dessa simbologia,

algumas questões se apresentam: onde o homem comum não vê e não compreende pode o educador ver? Que modelo de ensino pode estar representado na imagem da coruja? Assistir mais e atuar menos, ouvir mais do que falar, estar no escuro à espera da *luz* do conhecimento: eis alguns aspectos de um modelo de ensino da nossa escola fabril que tem separado a teoria da prática, que não tem valorizado a experiência.

Na sucessão do tempo, outras demandas se apresentaram à Escola Moderna. Além de ver e ouvir, a voz da comunidade escolar passou a ser imperativa nesse modelo de ensino. E a *coruja* precisou aprender a falar... Mas o que chegou a esta Escola? Um falar que substituiu o olhar atento da coruja por uma fala repetitiva, nem sempre reflexiva, semelhante ao papagaio, o que não atende às demandas da escola contemporânea.

É possível fazer uma aproximação entre o papagaio e o modelo de ensino que prioriza a descrição e a memorização, encontrado nas escolas: por centrar-se na transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, tal modelo pouco tem valorizado as construções próprias do processo de aprendizagem.

Mesmo não estando ameaçada em sua existência, a escola sempre esteve submetida a diferentes tensões, isso provoca muitas adaptações, como por exemplo, rever o peso do seu papel institucional em ditar normas e critérios aos seus atores e buscar romper com a manutenção de certa ordem que tem primado pelo privilégio de valores pré-estabelecidos. É preciso, então, re/pensar o currículo para ter seus autores/atores como protagonistas das ações educativas e escolares, pois

Currículo é lugar, espaço e território... é a relação de poder... é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida. *Curriculum Vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso

e identidade. O currículo é documento de identidade.
(SILVA, 1999, p. 50)

O ensino que a Modernidade criou vem sendo debatido na Contemporaneidade com forte preocupação sobre o currículo na formação do professor: como formar professores hoje com *programas* com o perfil da modernidade? Qual o perfil do professor desta contemporaneidade? Que saberes são necessários para sua formação? O debate sobre a educação para o século XXI, dentre outras coisas, deve valorizar as diferentes manifestações culturais e considerar o professor como ator e autor do seu processo formativo. Porém, para isso, ainda é necessário ter outros olhares sobre o ensinar e o aprender; romper com o pensar uma realidade descontextualizada da observação e sua própria inserção.

Romper com o currículo autoritário e permitir-se questionamentos cotidianos sobre a educação tem constituído uma das grandes dificuldades para o trabalho na formação docente. Prever, favorecer o protagonismo docente implica ampliar os conflitos e conviver com as instabilidades de conceitos e ações, historicamente, criados e fortalecidos; superar o domínio dos conteúdos, muitas vezes, descontextualizados.

Uma das maiores demandas contemporâneas para o professor tem sido a articulação entre a teoria e a prática. Segundo o Parecer CNE/CP 009/2001,

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo-, ou se dá atenção quase exclusiva aos conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo -, sem considerar as relevâncias e sua relação com conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.
(Brasil, 2001, p.20)

As Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Pedagogia mantêm a histórica formação de um professor generalista, ou seja que atue na formação de crianças, passando pelos diferentes campos – tarefa hercúlea para os docentes. Diferentemente, nas outras Licenciaturas, o predomínio de conteúdos específicos de campo do conhecimento sobressai nas atividades curriculares como tentativa de formar especialistas.

Apesar de a LDB 9394/96 prever 400 horas para o Estágio Supervisionado, ao longo do curso, e a maioria dos currículos adotarem essa atividade a partir do meado da Licenciatura, os estudantes só assumem a regência da sala de aula no último semestre. Os períodos anteriores ao estágio são marcados pela observação e coparticipação.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, entendido como monografia na maioria dos cursos, é outra Atividade Curricular que tem “coroadado” o final das Licenciaturas, quando, após a apresentação pública, tendo cumprido os demais créditos do currículo, o estudante gradua-se. A pesquisa não tem sido assumida, extensivamente, nos cursos e isso tem contribuído para que os estudantes encontrem muita dificuldade para desenvolver seus projetos investigativos.

Temos, então, uma formação universitária que privilegia a teoria em detrimento da prática, no final dos cursos como atividades de conclusão - seja no estágio, seja na monografia -, sustentando, dessa forma, o pensamento de “aplicar na prática o que foi visto na teoria”.

A LDB prevê ainda o aproveitamento de 200 horas da carga horária total do Estágio pela Prática de Ensino, validando experiências dos estudantes com o trabalho pedagógico. No entanto, nem sempre o

estudante, que assume a docência durante seu curso tem suas horas de trabalho em sala de aula integralizadas ao currículo.

Por conseguinte, as construções teóricas nas Licenciaturas seguem privilegiando a elaboração de produtos, em menção a “o que faço” e negligenciando o processo dessas elaborações: “o que me acontece”. Essa construção compromete, sensivelmente, o processo autoral na formação do professor. As metodologias usadas também são pautadas em trabalhos que apresentam as construções teóricas dos autores lidos e suas contribuições, muitas vezes, repetindo seus discursos.

Nos cursos universitários, o lugar de autor tem sido externo ao processo formativo dos estudantes. Ainda vivemos uma tradição curricular que permite o apagamento da autoria e propicia a fragilidade do diálogo dos estudantes em suas leituras. Em geral, eles repetem discursos alheios, tangenciando os embates e as inserções no contexto social.

A literatura nos empresta sentido para melhor compreensão dessa repetição dos discursos. Nela temos a formulação de Bakhtin (1997), para quem, o autor é aquele que cria outros textos com palavras e teorias construídas no seu meio sociocultural; que navega em outros mares de palavras e conhecimentos que dão sentido ao seu discurso.

Essa compreensão pouco tem sido legitimada nos trabalhos acadêmicos e na formação docente. Diante disso interrogo: que vozes têm calado/falado no processo formativo do professor? O que dizem os professores sobre si mesmos? O que dizem/calam os professores com suas próprias vozes? O que os têm implicado no próprio percurso formativo? Com tais ponderações indagativas, arrisco dizer que refletir e/ou refratar a realidade vai da implicação que se tem com o estar no mundo, com o reconhecer-se ontologicamente.

Etimologicamente, “implicar” pode ser “envolver-se em” ou “antipatizar com”, infelizmente, no dia-a-dia das nossas salas de aula, temos assistido mais à “antipatia” do que o “envolvimento” dos atores nas licenciaturas. A implicação no trabalho docente tem contribuído para estudos sobre a profissionalização do professor, seu prestígio/desprestígio e outros tantos objetos de pesquisa que revelam os indicadores de um modelo de ensino ainda dissociado do cotidiano escolar.

As concepções curriculares vigentes, em sua disciplinaridade, ainda forjam *corpos dóceis*, como nos disse Foucault. Para ele, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (2004, p.44). A recusa, a transgressão, a rebelião seguem submetidas ao controle institucional e isso, certamente, compromete a autoria docente. Foucault denuncia que as instituições impõem limites aos discursos e põem em suspeita aquele que ousa ocupar o lugar de autor:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização das palavras, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (Idem)

Em Foucault convivem o veneno e o antídoto, de acordo com a dose ingerida temos um ou outro. Na continuidade do seu discurso, poderíamos denunciar, mais uma vez, o sistema de ensino verticalizado, autoritário e prescritivo que adota a perspectiva das verdades pré-estabelecidas. Mas é no seu pensamento, também, que podemos arrazoar a instabilidade dessas verdades e ampliar radialmente (para todos os lados) as relações possíveis de outros modelos de ensino em que as palavras sejam polissêmicas em seus (con)textos.

Quando falo, abro possibilidades para as discordâncias. Calar é manter a ordem estabelecida. É preciso falar, nem que seja para *caiar* (pintar) a palavra. Na distribuição e apropriação do discurso, temos um lugar a ocupar, contrariando o que, historicamente, parece ter sido destinado ao professor: a transmissão de um saber.

Nas instabilidades que nos sugere Foucault filio-me à ideia de que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento em sua volta” (idem, p.26). Por isso é pouco ficar na denúncia de um modelo de ensino que não nos cabe. É preciso atuar e criar oportunidades de outros modelos possíveis de ensino para a nossa contemporaneidade.

Resolver a equação [formação + implicação + atitudes docentes] me colocou frente a frente com a temática da Autoria Docente, situando o professor como ator principal da história. As dificuldades pedagógicas e curriculares intrínsecas à formação docente têm sido obstáculo para uma apreensão que dê conta do vínculo da educação com seus fundamentos teóricos. Cabe à educação contemporânea pensar a formação docente, discutir os currículos e repensar a capacidade protagonista do professor.

Sabe-se da flexibilização dos currículos em algumas experiências – coletivas ou individuais – e, apesar de a “grade curricular” ter passado à idéia maldita, seu esboço é substrato que ainda permanece nas atitudes dos professores e nos currículos das universidades, sempre que os conteúdos se apresentam enclausurados em disciplinas e encapsulados em saberes, embora saibam que a educação precisa ser compreendida como

Um processo de construção histórico-social a partir das influências do currículo, quer nas instâncias culturais que atingem a todos – sociedade e família -, quer na escola e seus parâmetros curriculares conformadores. (SOARES, 2000, p.16)

A construção historicocultural do currículo não pode prescindir da voz do professor e vai além da compreensão da profissão docente reduzida a um conjunto de competências e técnicas a serem cumpridas. Mas como se apropriar do “eu pessoal” e do “eu profissional”?

No processo seletivo da Licenciatura em Pedagogia em Irecê, partimos (eu e equipe) de dois marcos didáticos iniciais para a escrita dos Memoriais: “eu estudante” e “eu professor”. Mediante uma narrativa reflexiva, o professor-cursista pôde re/pensar sua prática com base em seu próprio percurso formativo, fortalecendo sua identidade – pessoal e profissional. Nesse movimento pendular entre o passado e o presente, ele projetou seu futuro, questionando o terceiro marco da escrita memorialística: “eu neste programa de formação”. Compagnon (1996, p.14) nos diz que “A leitura repousa em uma operação inicial de depredação e de apropriação de um objeto que a prepara para a lembrança e para a imitação...”. Transpondo essa idéia para o processo da escrita, pudemos perceber o processo de des/montagem das histórias de vida de cada um dos cursistas de Irecê e as apropriações individuais e coletivas do itinerário formativo.

Repensar o currículo constantemente foi basilar na experiência da Licenciatura em Irecê. O Curso contempla um currículo que interroga seus atores frequentemente, pois considera que o conhecimento não é algo dado a *priori* - está no con-texto, nas diferentes e possíveis apropriações e interrogações que favoreçam o pensar sobre ser professor/a, e analisa a realidade apresentada como desafio.

Durante toda a Licenciatura, o cursista se viu frente à frente com sua formação docente, remetia-se às histórias da sua vida que compõem o mosaico de sua história profissional e, a cada ciclo, todos os envolvidos no Curso re/estruturam e re/organizam as relações de trabalho.

Pode-se dizer que a formação docente ocorreu tanto para os professores-cursistas, quanto para toda a equipe de Coordenação e Orientação do Curso e manteve-se integrada e articulada à teoria e à prática. Possibilitou equalizar melhor as metodologias adotadas às práticas pedagógicas do exercício em sala de aula, e essas retroalimentavam as atividades curriculares de cada ciclo, já pensado coletivamente.

A premência de re/pensar o divórcio entre os currículos de formação e a realidade da escola básica infunde-se cada vez mais. Essa questão nos remete a uma atitude filosófica que demanda uma observação constante, a qual ultrapassa os limites daquilo que o cotidiano parece nos impor: viver o espaço em que se habita.

Onde você vive? Indaga-se, quando se quer saber o lugar em que alguém habita, porque só o ser humano pode habitar. No objeto de estudo da Geografia – o espaço geográfico – temos a ênfase à necessária presença humana para a construção de um espaço.

O espaço geográfico é o espaço ocupado pelo homem, e, portanto, transformado por ele.(...). Mesmo o espaço que ainda não está ocupado, se coloca como uma reserva no horizonte vital humano para ser transformado, e, portanto, é um espaço humanizado... (PONCE, 1995, p.65)

A partir dessa *interferência*, se oferece a possibilidade de identificar as práticas constitutivas e constituintes do sujeito, portador de um discurso e de uma linguagem que constituem uma prática. Nesse sentido, não é descobrir quem somos nós, mas indagar como chegamos a ser o que somos, nos contestando com frequência.

A equipe do Curso assumiu ser um conjunto de múltiplas vozes e(m) muitas linguagens, e sabíamos que nossas palavras e atos iam ao encontro das palavras e atos alheios (professores-cursistas). Mais uma

vez, recorro à Literatura e tomo a idéia apresentada por Bakhtin (1997) para dizer que somos *autores-criadores*

Buscamos entender o currículo como “processo social realizado no espaço concreto da escola” (FRÓES BURNHAM, 1993, p.04), isso nos levou direto a muitos conflitos. Foi preciso “força, empenho, briga, diferença”, palavras que se reúnem no dicionário para explicar os sentidos de conflito, e cada uma delas nos pertenceu durante o trabalho desse Curso. Assim como a coruja, também precisamos aprender a falar.

A Legitimação da Autoria

As perseguições (aos autores) são como que um reverso das proteções, privilégios, recompensas ou pensões concedidas pelos poderes eclesiásticos e pelos príncipes. O espetáculo público do castigo inverte a cena da dedicatória. Chartier.

Os gestos mudam em cada sociedade e nos diversos tempos. A construção da noção de autor, segundo Antonio (1998, nd-nd) se relaciona diretamente com a Igreja Cristã e seu interesse religioso de “conferir um determinado valor e uma ordem particular a um discurso com propósito de institucionalizá-lo, transformando-o em um discurso competente.”

A ideia de autoria remonta à Modernidade, já que a escrita atravessou a Idade Média, tendo a linguagem como “eco de um sentido transcendental.” (KRISTEVA, 1980, p.372), Após a Renascença, a escrita deixou de ser apresentada como uma inspiração divina. Mesmo assim, ou apesar disso, sempre houve pessoas que arrogam para si o poder da palavra, conferindo-lhe, muitas vezes, valor institucional.

Socialmente, o autor foi o último elemento que apareceu na escrita. Até fins do século XVIII, a sociedade não o reconhecia como uma entidade definida. Ele existia como indivíduo e não como membro de uma corporação, não era um profissional. Com a invenção e o desenvolvimento da imprensa, foi possível a comercialização de um maior número de livros e o autor passou a reivindicar a propriedade literária dos seus livros, privilégio restrito, até então, aos tipógrafos e editores: “só em 1777 é que o regulamento francês assegura aos autores o direito de vender suas próprias obras, direito que se transmitia hereditariamente e a título perpétuo”. (MARTINS,1996, p. 394)

As condições materiais anteriores à imprensa não favoreciam o pensar sobre o escrever. Esclarece-nos Chartier (1999, p. 24) que com *Códex*, “ou bem ele lê, e suas mãos são mobilizadas para segurar o rolo ... ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então, necessariamente fechou o rolo e não lê mais.” *Códex*, da palavra em latim que significa "livro" e nele estavam os manuscritos gravados em madeira. Por volta do século XVI, foram escritos os manuscritos do Novo Mundo: temos aí o uso do pergaminho que, gradativamente, foi substituído pelo livro impresso, como mostra figura a seguir.

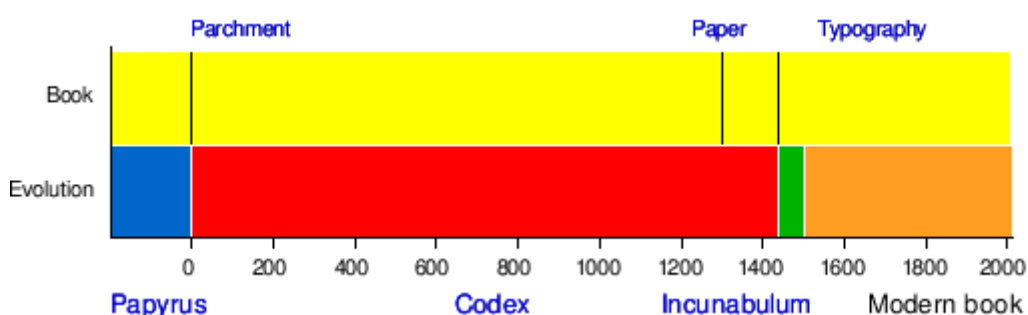


Figura extraída de <http://en.wikipedia.org/wiki/Codex> (acesso em 05/06/2009)

A segmentação das atividades, a divisão social do trabalho e a especialização das ciências contribuíram para forjar a noção de autor que passou a exercer papel importante na produção cultural, com a

transgressão da assunção do poder sobre a palavra, superando a tradição da escrita pela inspiração divina..

Após o século XVIII, os discursos científicos passam a ser reconhecidos – em aceitação e/ou refutação -, quando resultantes de verdades sistematizadas e comprovadas em seus sistemas teórico-metodológicos. A partir daí, a apropriação do texto trouxe créditos e punição ao discurso do autor, agora transgressor, pois rompe como o ato dos discursos pretensamente universais e inspirados por outrem.

Assim, a autoria, em estreita relação com os discursos, ganha apropriação do autor a sua obra produzida, forja uma ética que identifica e garante seu direito inalienável. Dito de outra forma, assume uma individualização que passa a configurar o tracejado de um texto em sua genealogia ou em sua originalidade.

Nas ideias de Foucault (1992), a singularidade do homem moderno é consequente da *disciplinarização da conduta* na sociedade, gestada pelos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade – princípios que *disciplinam* todos. Na individualização do homem, perguntamos que estatuto lhe é conferido como autor?

O modo como se fala ou como se escreve, é sobretudo uma espécie de regra imanente, constantemente retomada, nunca completamente aplicada, um princípio que não marca a escrita como resultado, mas domina como prática. (FOUCAULT, 1992, p.34)

No jogo de signos ordenados da escrita, pode-se ir além de suas regras, na medida em que ela pode conferir imortalidade a quem escreve. Ariano Suassuna declarou que escrever é um exercício de imortalidade: “a gente escreve para driblar a morte”¹⁵. Seherazard teve sua sobrevida em

¹⁵ Entrevista dada à Rede Globo de Televisão, em 19 de outubro de 2008.

mil e uma noites a partir da narrativa de suas histórias ao rei Xeriar – as palavras deram-lhe a sobrevivência. Desse modo, escrever, falar, narrar pode ser sobreviver à morte.

Da cultura oral à escrita, o homem permanece tentando driblar a morte. Os suportes para a escrita – do codex ao livro e do livro à tela – são estruturantes da ação essencial à existência do homem: a comunicação.

A escrita dos professores, em Irecê, foi o suporte desta pesquisa sobre a autoria docente, tomada como um cristal multifacetado em sua capacidade de refratar a luz. Assumi a autoria como um prisma: do que digo - o que se ouve?, do que quero dizer - o que é entendido? No traço da palavra está o invisível, o não dito, o ausente, o desejo, enfim, a fragilidade das nossas intenções.

Entretanto, todos têm um relacionamento fácil com as palavras. Para Calvino (1990, p.99) “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva (*sic*) e o que parte da imagem visiva para o lugar da expressão verbal, são processos imaginativos”. A escrita não suplantou a oralidade. Ao contrário, ela é a materialidade do oral e ambas se inter cruzam. Palavras ao vento nos aproximam da morte, palavras escritas perpetuam nossa passagem.

A profissão do professor vem, tradicionalmente, da cultura oral – a transmissão do saber. O patrimônio docente é a oralidade, mas a sua escrita parece não ser, ainda, algo a ser valorizado. Dar uma boa aula tem sido, tradicionalmente, explicar com clareza sobre algo. Porém, se é a escrita que perpetua a existência humana, estaria o professor destinado à morte? Ouçamos Nóvoa (1999, p.15):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

No *dizer* e no *contar*, nos deparamos com a dialogia argumentada por Bakhtin (1997): uma atitude responsiva e imperativa, uma compreensão impregnada de resposta. Fiorin (2006, p.06), apoiado na leitura em Bakhtin, esclarece: “na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de determinado texto, a compreensão [...] é tributária de outras compreensões”.

A compreensão dada à autoria docente, neste texto, sustenta-se na ideia do protagonismo docente em seu percurso formativo, e o contexto dessa escrita, aqui, é a formação em exercício dos professores da rede municipal de ensino em Irecê, a partir da experiência na Licenciatura em Pedagogia.

A experiência com as práticas pedagógicas construídas pelos professores é um dos fundamentos das atividades curriculares nessa Licenciatura. Com essa experiência, foi possível compreender a sala de aula em sua ambiência dialógica da interlocução entre seus atores sociais – professor e estudante; aprender com os professores-cursistas os diferentes processos formativos envolvendo muitas trocas.

Mesmo atentos “à ritualização das palavras e a fixação dos papéis dos sujeitos que falam” (FOUCAULT, 2004, p.44), procuramos ampliar o conhecimento em uma rede, de maneira coletiva e diversificada.

Estudar o fenômeno da educação implica assumir sua complexidade para tensionar o debate sobre qual educação falamos, de que sociedade e em que cultura ela vem acontecendo. São possíveis

outras práticas pedagógicas construídas pelos professores a partir da reflexão sobre a experiência em uma *realidade prismática* (TEIXEIRA COELHO, 2001, p.68), revelada de forma multifacetada. Pudemos, assim, formular nossas questões em torno do que podemos fazer e não apenas, no que somos ou pensamos ser. Admitimos ser possível marcas heterogêneas. relatividade cultural, ambiguidade e o simultâneo no acontecer das nossas relações – pessoais e profissionais.

Que permanências e quais rupturas essa experiência levou e trouxe a nossos saberes com a educação em Irecê? O que pode ser escrito, e mais, o que pode nos revelar as escritas docentes sobre esses acontecimentos?

As abordagens autobiográficas foram estabelecidas como prática de escrita pessoal e coletiva, contribuindo para dar ênfase à atitude investigadora docente. Conseguimos, assim, integrar as dimensões do cotidiano do professor em sua história de vida, também narrada nos Memoriais – produção textual que acompanhou o Curso transversalmente.

Escrever é contar a própria história, desde as pinturas rupestres, experimentamos o valor desse ato. Mas nem todos têm sua escrita legitimada. Para Bakhtin (1997, p.313),

A época, o meio social, o micromundo – família, amigos, conhecidos – que vê o homem crescer, sempre possui seus enunciados que servem de normas, são o tom; as obras científicas, literárias nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que só citadas, imitadas, servem de inspiração.

Esses questionamentos podem explicar as dificuldades que os professores-cursistas tiveram para assumir a escrita da sua história: acolher em si palavras que contam seu percurso – pessoal e profissional -, deixar de repetir histórias para fazer (sua) história.

No processo da formação desses professores, assumimos que “é contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos uma identidade” (LARROSA, 2001, p.41), que encontramos a valorização de saberes próprios e podemos transformar a experiência em conhecimento. Uma professora do Curso comenta a dificuldade em contar sua história:

Contar [minha] história é fácil! Mas, diante de tantas normas - teorização, marca da oralidade, linha do Memorial - meu Memorial fica travado. (Edilânia Pereira, depoimento oral em setembro/2007)

Nas palavras de Nóvoa (1996, p. 16):

O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário.

Julgar, decidir tem sido o desafio do professor em todo seu cotidiano escolar: leis, diretrizes curriculares, planos gestores são alguns documentos que têm interferido diretamente na prática docente sem, necessariamente, fortalecer sua identidade profissional. A escola é um espaço para o saber e, segundo Veiga-Neto (2003, p.18),

Pode-se compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos, ou não.

Nessa *dobradiça*, as demandas do processo de ensino e aprendizagem para a contemporaneidade têm provocado a necessidade de outro olhar-ouvir-falar, outro estar no mundo. por isso, pode ser mais interessante examinar como as coisas funcionam e acontecem e

ensaiarmos alternativas para que ela venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. Nesse exame, cabe o desafio de diluir e ampliar o poder presente na escola e levar os saberes ao estranhamento, a outras palavras possíveis, talvez, a outra gramática para aprender e para ensinar. Enfim, tensionar a assunção dos atos pelo professor como uma atitude imprescindível para outras maneiras possíveis da tessitura do conhecimento, pareado com seus estudantes.

As palavras, em geral, traduzem a cosmovisão de quem escreve, e nessa escrita o *meio social* é o cenário dos acontecimentos – esquecidos ou narrados -, o modelo das *antologias escolares* (Bakhtin) tem sido a base para a escrita. As instituições (Escola, família, Igreja...) exercem o controle do discurso e esse controle (sobre o eu e sobre o outro) emprestam à formação docente um comportamento que dificulta rupturas e preestabelece um modelo educacional a se submeter – pouco romper ou autorizar-se, pouca soberania e prestígio.

As diferentes formas de escrita – manuscrita, impressa, digital... -, e uma pluralidade do seu uso – político, religioso, literário –repercutem nas suas diversas materialidades,compondo a cultura gráfica de cada época. Escrever sempre esteve ligado ao poder e na arquitetura dos prédios públicos temos um bom exemplo, com as escritas monumentais.

As escritas monumentais têm como função primordial manifestar autoridade de um poder, senhor de um espaço gráfico, o poder de uma família ou de um indivíduo suficientemente rico e poderoso para mandar gravar seu nome na pedra ou no mármore. Sua leitura é muitas vezes impossível: colocadas altas por demais e às vezes dissimiladas pela arquitetura, não podem ser decifradas pelos transeuntes; escritas em latim, não podem ser compreendidas por aqueles que dominam a língua vulgar. Porém, já por sua única presença simbolizam soberania e glória. (CHARTIER, 2002, p.80)

Algo tão intangível e pouco compreensível, só poderia materializar-se pelo poder e autoridade sobre o outro. Contudo, ao ter na escrita demonstrações de poder e *status*, é possível reconhecer nela, também, o espaço da autonomia, entendendo que nos subjetivamos (construímos) a partir das palavras comuns. Nas palavras, encontra-se também a saída do aprisionamento, os deslocamentos são necessários: a escrita oscila de modo pendular entre a morte e a vida.

Foucault diz que na escrita está a morte do autor. Mas é a partir de Foucault que adoto a perspectiva de uma *filosofia nômade* para pensar sobre a ideia da *morte do autor*. Adverte-nos Veiga-Neto (2007, p.20) que,

Para pensar a Educação, a produção foucaultiana pode ser tomada como ponto de partida, mas uma partida que não anuncia de antemão o ponto de chegada, que permita que o pensamento aconteça livremente e não circunscreva em cânones pré-definidos. [...] termos em Foucault uma filosofia nômade, opondo-se à filosofia instituída. (Grifo meu)

Orientar-se nessa perspectiva é, portanto, operar o deslocamento do pensamento. Ao admitir esse desafio, não me vejo em outra situação que não questionar suas formulações sobre o autor e, na com/sequência destes questionamentos, assumir que o autor *não* morreu.

Proponho, desse modo, pensar a educação, a partir de Foucault, não em continuidade, mas tencionando seu pensamento para compreender ou superar suas proposições. Ele pensou a Escola Moderna, proponho aqui tencionar as relações dos indivíduos que emergem na contemporaneidade, ao destacar as possibilidades de relações autônomas - mais coletivas e menos heterônomas e verticalizadas. Sugiro realizar o deslocamento da denúncia para operar ações propositivas, ou seja, um *dégradé* das relações concentradas nos monoblocos de poder para as relações associativas que reconhecem, valorizam e promovem a pluralidade.

Esse é um processo de aprendizagem em que é preciso viver *rupturas* e, para isso, uma nova gramática se faz necessária. Nela, nos cabe assumir as palavras em sua polissemia e romper com significações já constituídas. Outras palavras, outros aprendizados e, em cada um deles, um evento com seus atos singulares e particulares: as rupturas são possíveis, embora a apreensão do mundo seja sempre situada historicamente.

O olhar voltado para trás tem a função de nos ajudar a compreender os significados e efeitos das rupturas que implicam os usos de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação da escrita. (CHARTIER, 2002, p.32)

A tradição pedagógica pouco tem contemplado interrogações sobre os meios de transmissão do conhecimento, ancorados nas habilidades desenvolvidas na Escola ou fora dela. Sua tendência tem sido negligenciar a herança cultural, individual e coletiva, presente nesses espaços e veicular, de forma desigual, os saberes aí produzidos. Isso tem contribuído para que o discurso pedagógico siga disciplinarizado, excludente e com forte presença de valores intelectuais travestidos de um discurso científico. Tais questões demandam ruptura para uma apropriação dos acontecimentos em nossa história.

Façamos, pois, o exercício de uma reflexão contrária ao que parece estar posto. Consideremos, para isso, o discurso científico e suas demandas de autonomia e autoria no conhecimento.

O prefixo **auto** como indicação de “impulso próprio, independente, original da pessoa”, segundo o Dicionário Etimológico¹⁶. Então, **autonomia** estaria relacionada ao nome - uma idéia de viver segundo regras próprias -, enquanto que a **autoria** vincularia a escrita de si. Neste zig-zag

¹⁶ (<http://www.etimo.it>, acesso em 16/10/2006).

podemos chegar à idéia de **autobiografia**: a vida de alguém, escrita por si mesmo. Mas “a palavra é objeto material que permite a interação com o outro.” (BELTRÃO, 2005, p.31) Assim sendo, esse *outro* trinca a pretensão do prefixo *auto* (na referência do “eu”) e confere às palavras o caráter *hétero* e polissêmico.

Na discussão contemporânea sobre as relações sociais, passamos a necessitar de outra gramática e, nela, ou a partir dela, discutir outras noções em seus vários olhares e viabilizar as tensões – a convivência com o diverso. Não nos satisfaz mais o binômio morte X vida, mas a compreensão da morte para outras sucessivas vidas. Temos outras coisas para dizer e precisamos, também, de outras palavras, ainda que partam de uma linguagem já constituída e assumam outros sentidos e ações – intenções, desejos e/ou propósitos. Talvez, “não sejamos outra coisa que um modo particular de contar o que somos, ou que é possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras” (LARROSA, 2002, p.22).

Em muitos cenários, as palavras estiveram aprisionadas em seus sentidos, no entanto, como já foi dito, o remédio e o veneno se diferenciam na dose da sua prescrição, e a palavra pode revelar muitas tensões, criar sentidos novos e construir ações para o nosso *estar no mundo*. Assim o que nos aprisiona, também pode ser o que nos liberta. Somos o que somos capazes de contar do que somos. Mas, como adverte Maturana (1998, p.33),

Como posso aceitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permita aprender quaisquer outros fazeres ao mudar meu mundo, se muda o meu viver cotidiano?

Dessa maneira, o mundo em que vivemos depende dos nossos desejos. Pouco atento a isso, o professor, historicamente, tem sido um vigilante da verdade ao reproduzir conhecimentos previamente produzidos

e que, poucas vezes, contou com sua intervenção. Ensina-se ao estudante o valor daquela ciência, mas não outras maneiras de ver as coisas; ensina-se a mitificar e a idealizar tal e qual objeto em determinado campo do saber. Dessa forma, a aprendizagem tem estado mais centrada na retórica (saber o quê) e menos no processo (saber como).

Essa realidade escolar reiterou a ressonância do discurso moderno que formulou uma concepção de autoria traduzida no modelo disciplinar de um discurso verticalizado nas suas formas de poder. Logo, se a “formulação de qualquer discurso pressupõe a prática de procedimentos de autoria” (FORTUNATO, 2003, p.139), o próprio ensino pode criar as condições para que esses procedimentos insurjam. Entretanto,

Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica numa inserção na cultura, numa posição no seu contexto histórico e social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (ORLANDI, 2003, p.76)

Da cultura oral à ação da escrita, o professor pouco tem se permitido ou assumido uma postura autoral. O lugar de autor, ainda a ser assumido na docência, tem encontrado fragilidades que tipificam o cotidiano escolar, na medida em que o discurso do professor tem direcionado sua participação nos processos de aprendizagem à transmissão de conteúdos prefixados e modulados em diferentes disciplinas. O aspecto disciplinar do currículo tem contribuído para o (maior) controle do discurso e resistido a outras formulações que não sigam a reprodução de um conjunto de normas e métodos preestabelecidos. Em consequência disso, temos negado a experiência que, segundo Larrosa (2001, p. 67),

Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém, também, o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’ da viagem (...) na qual o sujeito da experiência

se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem o risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo.

A *experiência* na Licenciatura em Irecê foi uma viagem, um percurso sinuoso, instável e interrogador. Uma viagem que atravessou também as minhas experiências formativas. Uma *Experiência* de exílio, de desterritorializar saberes apreendidos e aprisionados na minha formação pessoal e profissional. A *experiência* de correr os riscos das incertezas, o perigo das instabilidades. Uma *experiência* da contemporaneidade, que rompeu com muitas fronteiras.

Não creio que “vivemos em um mundo sem fronteiras”, como anuncia a mídia, mas em um mundo com fronteiras mais permeáveis. Então, revisar o currículo levou a Equipe do Curso a re/pensar a Licenciatura em Pedagogia em Irecê; assumir teorizações que permitam as micronarrativas – histórias para serem contadas -, dando-lhes o *status* de ciência. Logo, o desenho curricular adotado favoreceu a intervenção dos professores-cursistas na escolha do seu caminho formativo e, a cada ciclo, viveram sua experiência acadêmica de mediação, mergulhados no próprio processo formativo. Segundo uma das cursistas:

O curso de Pedagogia estabeleceu uma desordem em nossas vidas, porém, uma desordem para o nosso crescimento pessoal, profissional e social, [...]. Acredito que, no início da nossa formação, todos os cursistas, na busca de assimilar e compreender os novos conhecimentos, os nossos pensamentos e o cotidiano, transformaram-se no caos com momentos de angústia, na tentativa de organizar as idéias do novo objeto de conhecimento apresentado. (Marines Amador, 2007, p. 17)

O sentimento de angústia, relatado por muitos cursistas, revela o encontro com as instabilidades no processo de aprendizagem: aprender é

bom, mas, certamente, é desconfortável. Reconhecer a legitimidade do outro, autorizar-se a re/criar, re/conhecer-se, perseguindo seus desejos, são desafios enfrentados pelos professores-cursistas no exercício da autoria do pensamento. Uma autoria como “processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. (FERNANDÉZ, 2001, p.72) Assim, discutir a autoria do professor foi tornar possível sua intervenção na construção dos espaços pedagógicos, para que ele não seja mais um produto dos saberes, mas ocupe lugar central na origem do seu saber, um construtor de objetos arquitetônicos necessários para sua existência: um *arquiteto do saber*.

Autoria Hoje: permanências e rupturas

*Pesquisa insana que alimenta as
academias de letras, essa de
investigar o ininvestigável: o que
fica fora do nome, o gesto da
escrita, a paixão que não se vê na
letra impressa.*

Antonio Bragança de Miranda

A dimensão que mais sobressai, hoje, sobre autoria, é sustentada nas relações sociocientíficas ou de trabalho. Foucault (1992) defende a ideia de que a autoria é um procedimento organizante e controlador do discurso, o que nos leva a concordar com uma possível “materialidade que reveste o discurso” (FORTUNATO, 2003, p.137), produto resultante de uma dinâmica social. Na Lei 9610/98,

Autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica. Pertencem ao autor os direitos morais e patrimoniais sobre a obra que criou. Os direitos morais do autor são inalienáveis, irrenunciáveis e transmissíveis por herança. Já os patrimoniais são alienáveis por ele ou por seus sucessores. (Brasil, Lei de Direitos Autorais, 1998)

Aí, o autor é quem apresenta uma contribuição intelectual ao trabalho, a partir de uma participação com poder de decisão. Essa compreensão estabelece uma relação direta da autoria com a primazia do autor sobre sua obra. Para além da lei, o nome do autor tem sido mais do que uma indicação, um gesto de criação, equivale a uma descrição. Em nossa própria cultura, temos pessoas que viraram verbo: *djavanear*, *caetanear*. O editor de texto do Word, não reconhece essas expressões e sugere o uso da palavra “capitanear”, quase como se entendesse a demanda apresentada para traduzir a intenção desta escrita.

Esses nomes não são apenas neologismos ou privilégio cultural, visto que o *taylorismo* é reconhecido como o modelo industrial que imprimiu uma marca própria nas relações sociais de trabalho e produção por todo o século passado. Ao falarmos da obra shakespeariana, remetemo-nos para além de um tempo, referimo-nos a um modo próprio de pensar ou expressar um retrato da sociedade de uma época. Visto dessa maneira, “o nome do autor serve para caracterizar certo modo de ser do discurso”. (FOUCAULT, 1992, p.45)

Mas nem sempre tivemos o destaque atribuído à imagem do autor. Em outros tempos históricos, quando escrever ainda não era uma profissão, as produções realizadas eram atribuídas às pessoas de maior prestígio, sem a necessária relação com a criação da obra. A sociedade moderna faz a transição da cultura oral para a escrita

[...] A imprensa, chegada à Europa dos manuscritos orientais, o aparecimento de uma literatura que não era mais feita pela voz ou pela representação nem comandada por elas, a primazia desde à interpretação dos textos religiosos sobre a tradição e o magistério da Igreja – tudo isso testemunha, sem que se possa apartar os efeitos e as causas, o lugar fundamental assumido no Ocidente, pela Escrita. Doravante, a linguagem tem por natureza primeira a escrita. Os sons da voz formaram

apenas suas traduções transitórias e precárias. (idem, p.54)

A escrita deu continuidade ao trabalho desenvolvido na cultura oral e abriu uma memória adicional ao preservar o conhecimento e a cultura dos povos. Ela mantém relações estreitas com a noção de rastro, em geral, o que conhecemos do passado da humanidade deixou marcas que favoreceram a interpretação. No entanto Machado (2000, p. 102) nos adverte:

A escrita não é um instrumento, nem um acréscimo, nem um complemento do oral. A escrita opera metamorfose na palavra oral, transformando-a em outra coisa que afasta sua condição primeira; e é absolutamente necessária, a fim de abordar suas características essenciais, reconhecer, nesta coisa nova, a estranheza de algo desconhecido.

A escrita configurou-se como extensão dos atos humanos, refletidos em diferentes sociedades, espaços e tempos. Tornou a linguagem visível; nela cada pessoa pode revelar seu mundo, sujeito, é claro, a interpretações e representações desse mundo.

Um bom exemplo para essas representações é a produção de mapas, grafados em diversos momentos da humanidade. Em um mapa, temos grande número de informações, mas nem sempre todas compreensíveis imediatamente. A sua leitura começa e termina em qualquer dos seus pontos, se não for, previamente, dirigida/orientada. Muitas páginas seriam necessárias para registrar as informações de um mapa. Mas os dados, apresentados em um único plano, dão ao leitor a tomada de decisões na criação do seu percurso para leitura e escrita das informações, ali captadas. O mapa é, portanto, um texto e, certamente, cada leitor destacará menos ou mais aqueles dados imprecisos. Esse exemplo favorece a compreensão de que nenhum autor consegue, sozinho, manter a originalidade da sua escrita.

Mesmo assim, a noção de autor passou a exercer importante papel na produção cultural, acompanhando o desenvolvimento das técnicas de impressão tipográfica até o estabelecimento de um mercado editorial – origina-se daí a Lei que regula a autoria no mercado. Essa noção favoreceu a “individualização na história das idéias do conhecimento” (Foucault, 1992, p.28), e o autor passou a assumir publicamente a responsabilidade do seu trabalho.

Pede-se que o autor preste contas da unidade do texto posta sob seu nome; pede-se que revele, ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se que os articule com sua vida pessoal e suas experiências de vida.

Se, na Idade Média, o autor “só funcionava para dar nome a um teorema” (idem), na Modernidade, passa-se a questionar de onde vem e quem escreveu cada poema, drama ou comédia. Modernidade, aqui, extrapola o período cronológico da História da Humanidade para indicar um modelo de sociedade que se estende, até hoje, em espaços geo-históricos distintos: uma sociedade com forte perfil racionalista que forjou seu pensar e seu fazer disciplinado e dicotomizado, o que potencializou a idéia de individualização em estreita relação com a ideia de autoria.

Porém essa concepção de autoria centrada na originalidade é questionada por quem defende idéias como *a morte do autor* (Barthes e Foucault), ou quem ressignifica a autoria e argumenta que cada voz é povoada por outras vozes, em outras palavras (Bakhtin), que nos constituímos a partir do outro.

Assistimos à segmentação das atividades, antes exercidas pela mesma pessoa, firmando em campos distintos o pensamento e a ação. Isso nos leva a compreender melhor o *status* adquirido por quem assina uma obra.

A forte valorização de *verdades* contribuiu para a individualização do sujeito, quando foram adotados critérios de originalidade, coerência e validação das idéias veiculadas pelo que se passou a entender como *autor*. E é possível entender a repercussão dessas questões no modelo de educação que ainda vivemos, favorecendo a *sujeição* (princípio que rege a escola) em detrimento da *subjetivação* (educação exercida por si e sobre si mesmo), e isso incide na questão da autoria docente em sua legitimidade.

Para Edson de Souza (1999, p.225), “a interrogação sobre autoria nos reenvia necessariamente a uma reflexão sobre os determinantes das condições de uma enunciação, exigindo uma teorização das relações entre sujeito e história.” Entretanto, o que temos mais internalizado do que seja um autor, ainda cumpre um ideal racionalista, pois prevê a unicidade do sujeito, ao exigir dele coerência, originalidade e unidade estilística.

Se fizermos um deslocamento dessa concepção de autor para as relações horizontalizadas que emergem na contemporaneidade, talvez, possamos entender que “a vida de qualquer pessoa está sempre em excesso em relação às palavras que falam sobre ela”. (MUNIZ Jr, 2007, p.06). Ao lado do fracionamento do papel do autor e do enfraquecimento da autoria individual, tentativas empenhadas neste texto, foi preciso assumir a fragmentação das leituras e vivências em contraposição linearidade originária. A unicidade que tipifica a modernidade parece dar lugar aos nós (substantivo e pronome) de uma rede em um território ilimitado com seus pontos conectados a outros pontos, em conexões nada pré-definidas.

Admitimos, assim, que o homem é um ser do seu tempo, em um espaço e em cada lugar, com sua constituição particular na *combinação quantitativa e qualitativa de vetores* (SANTOS, 1999, p.120). Em vista disso, é fundamental que passemos a pluralizar a história desse homem

em sociedade (sujeito) a partir das suas singularidades, para destacar o acontecer das diferentes formas de estar no mundo:

Sujeito aparecendo como produto histórico e social, como artefato construído pelas relações de poder e saber (...), mas também por um trabalho de si e para si mesmo, como possibilidade de um trabalho de liberdade. (MUNIZ Jr, 2007, p.85)

Assumo, aqui, o lugar do *outro* frente à escrita de Muniz Jr, e adoto a idéia de *um trabalho de liberdade* com a autoria. Um lugar de quem assume a escrita que se incorpora a *realidade de combate* (Foucault), não para relatar o que pré-existe, e, sim, para participar da história em seu acontecer.

A escrita do Memorial Formação dos cursistas, certamente, ressignificou suas histórias de vida a partir de uma compreensão ampliada da inserção de cada um/a na sociedade. Nas palavras de uma cursista,

O Memorial constitui um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar, não só recordações/lembranças, mas também informações que confirmam nossos sentidos ao nosso presente.

Este Memorial é o resultado de uma narrativa da minha própria experiência, retomada a partir dos fatos significativos que me vêm à lembrança. (Lauriana de Paula, 2007, p. 06)

Uma inserção social interrogativa favorece a ruptura com a tradição de um ensino heterônomo, à medida que o professor revisita sua própria história e percebe articulações com outras histórias e com o contexto socioeconômico e cultural mais amplo. Refletir sobre seu “eu social enquanto profissional de ensino” pode ser o início de uma ação protagonizada pelo professor que, tradicionalmente, parece não se perceber como parte de uma história maior do que o seu local de origem e

atuação profissional. Para isso, essas rupturas são necessárias e, quando a tivermos, a postura autoral ganha relevo e visibilidade.

Uma cursista nos apresenta o Prefácio do seu Memorial com uma proposta de ruptura.

Remexer no baú do passado, buscando descobrir o que ficou até então esquecido no diário da memória para tentar escrever e historicizar um presente recente, que agora já se tornou também um passado: foi esse exercício que fiz durante as 3.200 horas de curso na Licenciatura em Pedagogia UFBA/Irecê.

Queria aqui fazer algo que fosse transformado na minha marca registrada. Fiz, fiz escrevendo um Memorial com dois lados, um deles de ponta cabeça. Aqui não indico por onde começar, é você quem escolherá por onde deverá iniciar a sua viagem rumo a um passado que se entrelaça a um presente e já deixa espaço caracterizado de como será um futuro próximo!

Por que escrever um Memorial desta maneira? Por que fugir das regras? Aqui procuro um jeito diferente de representar algo, ou seja, um jeito diferente para traduzir diferentes sentimentos, já que cada um tem sua própria representação para o Memorial para começar, o curso começou com um Memorial e terminou com o Memorial, ou foi o Memorial quem começou com o curso? (Ieda Rocha, 2007, p.06)

Permitir-se às confusões, dúvidas, instabilidades... confessar-se frágil, transgressora, subverter a ordem... A autoria pode se legitimar na ruptura dos conceitos que tentam enquadrá-la como produção íntegra e perene dos autores, pode-se reconhecer como obra coletiva, múltipla, anônima, incompleta e mutante. Para além de atribuir-se um conceito fechado para autoria, confiná-la em um produto finito e acabado,

precisamos buscar noções menos “verdadeiras” e im/possíveis para legitimá-la, e isso foi possível para Ieda Rocha.

Hoje, compreendo melhor as possibilidades que o currículo favoreceu a todos envolvidos no Curso. Diria que a autoria esteve relacionada com a possibilidade de percorrer o próprio caminho, trançando-o numa rede de conhecimentos e de afetividade. É possível aprender a desaprender.

Quando observamos a partir das lembranças as práticas de nossos professores, passamos a criticar a nós mesmos quando percebemos que estamos falhando. Mas tenho a certeza de que ainda tenho muito o que aprender. A vida é uma busca eterna por aprendizagem.
(Alessandra Rodrigues, 2007, p.27)

Para aprender a desaprender, posso assumir trincar a tentativa de pensar hegemonicamente e existir na tensão da conexão? Posso dar lugar às manifestações de outro pensar-sentir dos diferentes grupos e de sistemas de produção, e me sentir desobrigada a cumprir contratos sociais predefinidos? Certamente, para isso, adoto uma atitude desestabilizadora e circunstancial na sucessão de instantes de des/construção do saber, desse modo a autoria pode ser legitimada em seu duplo, em seu contrário, em seu avesso: coletivamente e em partilha.

No entanto, a autoria, em sua aceitação e reconhecimento, confere valor ao discurso, em geral, institucionalizado e *autorizado*. É comum nos referirmos aos heróis da história como aqueles que são responsáveis pelos fatos que marcaram a humanidade, preferencialmente, de modo altruísta.

De um modo geral, o herói reúne, em si, os atributos necessários para superar, de forma excepcional, um determinado problema; protagoniza uma obra, seguindo a ideia de *heros* – deus mortal. Muitas vezes, paralelamente aos heróis, ou em sua substituição, temos os *anônimos* que, mesmo ao praticar atos relevantes para um coletivo da sociedade, podem permanecer com sua identidade sem ser revelada ou conhecida publicamente – “pessoas comuns” - é como são tratadas, sem nome ou assinatura que as designem. Chegamos aos *heróis anônimos* como uma ideia que é praticada para reconhecer as contribuições (paralelas) nas ações positivas. Adjetivando o que é substantivo – de *herói* para *heróico*, o *status* permanece estratificado – o ser *anônimo* não leva o mérito do feito atribuído à autoria.

Semelhante situação ocorre na relação autor e coautor, pois percebemos aí uma clara representação da verticalidade do poder, apesar da tênue intenção da sua horizontalização (indicada pelo uso da partícula “co” como isonomia), principalmente quando esses autores, *anônimos*, ainda não tiveram sua projeção na história.

O que ocorre, então, quando os autores são *anônimos* e desconhecidos? Que re/conhecimento pode ser atribuído aos professores do Sertão baiano, ao produzirem suas escritas e seus discursos? Que valor têm essas escritas quando são reveladas? É possível reconhecer nesses sujeitos um movimento de *autoria*? Encontro em Foucault (1992, p.46) parte das respostas:

... o nome do autor não transita como nome próprio... Ele manifesta a instauração de um certo conjunto de discursos e refere-se ao estatuto desses discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura..

Situemos aqui o *interior* dessa *sociedade* na *cultura* escolar. Localizemos, então, a concepção de autoria na Escola, tencionando os limites dados aos discursos, articulados aos mecanismos de controle da

fala. Afinal, há sempre uma suspeita sobre quem assume a palavra ou ocupa o lugar de autor.

Nóvoa (1999) adverte sobre a chamada dos professores para a construção de uma “sociedade do futuro” e alerta sobre os discursos que consideram os professores como fundamentais a essa chamada. Que futuro seria esse, pensado pela sociedade atual?

O futuro é desterritorializado e, como tal, mobiliza desejos, valores, saberes e conhecimentos que se quer realizar. Eis um discurso que “induz a comportamentos e prescrevem atitudes (...), que esconde a pobreza das práticas políticas que tangem a profissão docente.” (NÓVOA, 1999, p.11)

A concepção escolarizada da formação de professores (idem) tem resultado numa visão empobrecida de muitos programas de formação, o que ainda demanda a construção de um saber-pensar-fazer que não seja apenas instrumental e não contribua para a legitimação do professor como produtor deste saber-pensar-fazer. Para Nóvoa:

A estratégia de desapropriar os professores do seus saberes serve a objetivos de desenvolvimento da carreira do universitários, mesmo que se legitime como o argumento de que serve para o desenvolvimento profissional destes professores. (idem, p. 13)

Essa *desapropriação* é sentida pelos professores-cursistas que registram suas angústias no decorrer do Curso,¹⁷

É lamentável afirmar que, na realidade, trabalhamos com um modelo de ensino fechado e competitivo. No entanto, o isolamento faz parte do contexto educacional no qual estamos vivendo, dentro e fora da escola. Muitas vezes

¹⁷ Relatos on-line escritos no encontro do Grupo de Estudos Acadêmicos – GEAC, sobre Memória, em maio/09.

buscamos uma fuga do isolamento nos apropriando das idéias alheias para defendermos nosso ponto de vista sobre determinado assunto.

Muitos professores trabalham buscando adequar seus planos sem entender direito o sentido de modelo adotado, seguem no 'escuro', na esperança do sucesso, pensam no que os outros pensam e como vão ver seu trabalho, passam a vida procurando seguir modelos e métodos impostos pelos que só trabalham pela educação de forma indireta. O modelo que está imposto resulta em professores insatisfeitos com os resultados obtidos diante de tais regras

As salas de aula tornaram-se cada vez mais isoladas. Os professores realizam seus planejamentos e conduzem as aulas segundo sua conveniência; usam de metodologias e recursos próprios que consideram coerentes com a realidade da turma.

... e suas esperanças,

As salas de aula representam células que unidas se transformam num corpo. Diante desse contexto, isso seria o ideal. Um corpo em funcionamento compartilhando seus saberes e experiências de vidas, tomando como base suas histórias e as histórias dos outros numa troca de conhecimento que gera educação interativa e colaborativa.

É necessário o professor saber organizar-se em um trabalho colaborativo, solidário e participativo, no qual a troca de experiências sejam elas bem sucedidas ou não traz contribuições produtivas.

É importante salientar que o processo de formação tem o professor como o próprio sujeito, em que o seu objetivo seja o

conhecimento de si próprio e a compreensão do seu processo de formação. É importante que os profissionais em educação ouçam suas vozes e percebam a relação da sua prática vivida no processo escolar e no seu percurso de vida como uma sequência de etapas linear e tornando assim um referencial do conhecimento social.

Para que a educação funcione, ... não podemos ficar esperando grandes resultados naquilo que já foi feito por outras pessoas. Temos que renovar a nossa prática pedagógica desafiar o novo saber, usar o que já existe de referencial e inovar com os novos conhecimentos.

Retomo a questão da legitimação da autoria docente e passo a referenciar parte da minha inquietude, continuando com mais dois relatos dos professores-cursistas:

A educação que queremos, para nós e nossos alunos, não é tarefa fácil, mas é possível. Para isto, podemos socializar nosso conhecimento sem medo de expor nossas fraquezas e incertezas e sairmos do isolamento que mortifica a educação.

No processo do tempo, hoje, compreendemos que muitas transformações estão acontecendo: o professor está reencontrando outros sentidos e abrindo caminhos que favoreçam a sua valorização enquanto profissional do ensino e principalmente enquanto ser que trás consigo histórias e experiências dignas de ser ouvidas, narradas e contextualizadas com seus pares.

Observamos que há uma grande demanda associativa entre os professores que reforçam os apelos para sua aglutinação como classe social de trabalho. Os afazeres solitários dos professores apontam para a necessidade de uma partilha profissional mais interativa.com práticas pedagógicas que aglutinem a paridade e a corresponsabilidade entre os colegas.

ARQUITETURA DA PESQUISA

Pesquisa é o nome prudente que, sob a imposição de certas condições sociais, damos ao trabalho de escrita. A pesquisa está ao lado da escrita, é uma aventura do significante, um excesso de troca.

Barthes.

Tomar a pesquisa como uma *aventura do significante* constituiu a arquitetura desta pesquisa: desejei conhecer cada vez mais sobre a Licenciatura em Pedagogia em Irecê a partir do processo autoral dos professores a qual passou a ser uma experiência formativa para mim também. Compreendo que este trabalho se configura em uma pesquisa-formação que, segundo Macedo (2000, p.268):

[...] aponta para a construção de um processo identitário prático, construído no âmago das relações que se estabelecem no cotidiano da instituição educativa. Por lidar com um conceito eminentemente dialético – *práxis* – jamais pode ser pensada numa prática de pesquisa fora das relações e/ou fechadas às interações e suas dinâmicas. Desenvolve-se uma prática onde o pesquisador propõe de forma colaborativa uma proposta de intervenção.

A questão que esteve sempre presente no meu processo de pesquisa foi: *em que medida o currículo em rede da Licenciatura em Pedagogia, em Irecê, possibilitou o processo autoral dos professores-cursistas ao vivenciarem seu processo formativo?*

O Curso foi, assim, permanentemente, re/escrito em seu acontecer e, ao envolver-me com ele em o seu *continuum*, entrelacei os objetivos previstos desde seu Projeto às minhas intenções para os caminhos dessa pesquisa. São propósitos do Curso, desde seu Projeto (FACED/UFBA, 2003 p.14),

- ❖ Possibilitar percursos de formação docente pautados na produção individual e coletiva de conhecimento e em propostas de ação pedagógica, a partir da discussão sobre a complexa relação entre pessoas, máquinas, natureza e grupos sociais e essa relação nos processo de ensinar e aprender.

- ❖ Articular a formação de uma postura crítica diante das mudanças do mundo contemporâneo com uma práxis educativa dinâmica, ativa e propositiva, mediante análise das mudanças socioculturais e políticas ocorridas no campo da educação no processo histórico contemporâneo.

- ❖ Promover a compreensão das múltiplas linguagens que constitui o desenvolvimento dos sujeitos em constante processo de formação, evidenciando a dimensão lúdica como possibilitadora do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais criativo e relacional.

- ❖ Desenvolver atitudes favoráveis diante do uso de tecnologias na educação, como elementos estruturantes de diferentes possibilidades de formação dos cidadãos do mundo contemporâneo, praticando o processo de ensino e aprendizagem voltado para a busca, análise e tratamento de informações.

- ❖ Estimular o conhecimento e o espírito de pertencimento em relação aos valores locais de cultura, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, instalando um processo permanente de produção e disseminação dos valores culturais da região e sua incorporação nos processo pedagógicas escolares.

Múltiplas foram as trocas com/entre os professores-cursistas, sujeitos e coautores do meu texto. Ao integrar a equipe e orientar os professores, tanto pude estar atenta e participar das suas escolhas, quanto observar seus exercícios de autoria no caminho da formação. Sobretudo, por todo o campo da pesquisa ter sido marcado pela coparticipação dos cursistas, a dupla face de professora e pesquisadora possibilitou minha implicação junto à coletividade na construção do problema da pesquisa. Ou, como nos indica Macedo (2000, p.268), “a

construção de um processo identitário prático, construído no âmago das relações que se estabelecem na cotidianidade da instituição educativa”.

O que pensar sobre o caminho que cada professor-cursista trilhou? Que condições, materiais ou não, favoreceram ou não o processo autoral destes cursistas? Que significados foram produzidos na ampliação dos horizontes das pessoas envolvidas no Curso? Admitir que o caminho se faz ao percorrê-lo pode favorecer o reconhecimento da subjetividade como elemento fundamental para a formação do professor. No Curso,

O objeto de estudo dos professores [...], é o processo educativo, a educação em seu acontecer cotidiano, nos diversos espaços da prática social em que se processa, traduzido mais especificamente, na ação docente que confere sentido e organicidade, às diferentes ênfases do trabalho pedagógico, que constitui na base comum de formação dos profissionais de educação. (FACED/UFBA, 2003, p. 27)

Se a concepção dessa Licenciatura sustenta-se na formação em exercício, a práxis pedagógica é fundamental para a educação e não dispensa a reflexão sobre o cotidiano escolar e a ação docente. As proposições do Curso, orientaram minha observação sobre o processo autoral assumido, ou não, pelos professores. Não podemos dizer que esse processo tenha ocorrido igualmente para todos os cursistas, pois no universo de duzentos e quinze professores o processo autoral não se deu uniformemente. Certamente, existiram professores que se fizeram presentes no Curso mais por força da Lei para obter o seu nível superior de ensino do que, propriamente, pelo desejo de aprender.

Em diferentes momentos organizei estratégias metodológicas da pesquisa: as observações diretas a partir da realização de Atividades Temáticas – tanto na primeira, quanto na segunda turma. Desenvolvi três Atividades Temáticas na modalidade de Grupo de Estudo Acadêmico -

GEAC: “Autoria Docente” (2005.2), “Narrativas Docentes” (2006.1) e “Memórias Docentes” (2006.2).

Grande parte do que foi discutido nos GEACs está presente nas reflexões aqui apresentadas. A escuta das demandas dos professores-cursistas foi indispensável para meu trabalho de pesquisadora, já que “existe um ato (científico) de honestidade: o reconhecimento de que tanto pesquisado como pesquisador pertencem a uma mesma textura cultural.” (Barreneche-Corrales 2008, p.07)

O quadro teórico destas Atividades Temáticas foi referenciado em autores que discutem a educação na Modernidade, como Foucault (1997), Veiga-Neto (2002), Castoriadis (2007) e autores que abordam demandas contemporâneas para o ensino neste século Maturana (1998), Fróes Burnham (1993), Carvalho (2005), entre outros. Sem dúvidas, as discussões teóricas nos Grupos de Estudo contribuíram para que todos pudessem se aproximar do seu contexto formativo, subsidiados pelas proposições desses autores, para formular enunciados próprios.

Tais proposições fomentaram a escrita do Memorial Formação dos professores. Assim a imersão nas histórias de vida e a trama do processo autoral dos professores contribuíram para tecer minha metodologia de investigação. Por isso, a leitura e análise dos Memoriais tiveram uma importância vital na minha pesquisa, pois na produção do seu texto autobiográfico, o professor revela suas trajetórias.

À medida que, hoje, me proponho a compartilhar as trajetórias pessoais e profissionais, manifestando minhas incertezas e angústias o otimismo vem chegando, de leve, e vou reconhecendo o desejo de construir um novo jeito de ensinar. (Lauriana de Paula, 2007, p.32)

A formação em exercício do professor possibilita a re/visita constante ao processo educativo. No caminho entre o passado e o presente, projeta-se o futuro – tempos que tecem os fios da rede das histórias dos professores. Ao longo de toda Licenciatura, o professor-cursista reconheceu que os procedimentos da re/escrita contribuíram para sua inserção intelectual no processo do ensino e da aprendizagem:

[...] vou, aos poucos, tecendo meus saberes e práticas quando percebo que muito construí e que ainda mais me espera para ser construído,
(idem, idem, p.16)

Hoje percebo melhor os possíveis desenhos traçados pelos percursos – individuais e coletivos – na construção dos processos formativos de uma práxis educativa dinâmica e propositiva.

No próprio caminho da pesquisa, desde a escrita do anteprojeto, percebi que uma crise de significados se aproximava: quais as palavras que nos vestem/despem? Ao considerar sua polissemia, ou tomá-las como empréstimo para os nossos significados, vivemos um desconforto que migra entre a epistemologia e a nossa ontologia: somos, também, o que dizemos.

A música Metáfora, de Gilberto Gil, causa-me inquietações::

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível

A pesquisa acompanhou todo o processo do Curso e escrever sobre esse processo é correr o risco do *inatingível*. Mas na música de Gilberto Gil também me aquieto:

[...], não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudo, nada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível.

Atenta ao *incabível*, formulei minhas intenções para a pesquisa, compreendendo melhor qual o rigor acadêmico seria necessário, com base no referencial adotado, pois sabia que estaria mais submetida aos riscos e ritmos próprios do processo investigativo. Dessa maneira, assumi como primeira intenção:

- *Compreender e caracterizar o processo educativo dos professores-cursistas, historicizando sua realidade desde a educação básica até a sua formação universitária.*

Essa foi uma questão transversal em minha escrita: procurei contextualizar o tema da autoria articulado à formação do sujeito moderno. A escola, um artefato da modernidade, forjou uma concepção de ensino com forte caráter descritivo e mnemônico, tendo o professor no centro dos processos do ensino e da aprendizagem, com diferentes abordagens nos tempos e espaços.

A história da formação dos professores da rede municipal de Irecê não foge à realidade nacional, nem à demanda apresentada pela LDB 9496/98 para a formação superior. Do Magistério ao curso Universitário temos um longo e diverso caminho percorrido por essas pessoas que têm na profissão professor a sua maior possibilidade de inserção no mercado

de trabalho. Nos Memoriais encontramos reflexões dos professores sobre seu processo formativo:

Sempre digo aos meus alunos que só se aprende a ler, lendo; e a escrever, escrevendo. Foi preciso a UFBA chegar, trazendo como ponto fundamental do nosso desenvolvimento, dentre outras coisas, a escrita, para que eu percebesse que meu discurso com os alunos era unilateral.
(Ana Cácia Aquino, 2007, p.27)

O professor realiza ajustes permanentes em suas ações, muitas vezes, em tempo real, sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Ensinar é uma atividade relacional: trabalhar com o coletivo nos leva a enfrentar a diferença e o conflito.

Por ser fundamental que o professor tome para si o próprio processo de aprendizagem e re/pense sobre seu processo formativo, essa foi uma das bases estratégicas do Curso para a formação docente. O professor-cursista, ao ocupar o lugar de estudante e acumular sua prática docente, não escapou da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e pôde refletir sobre sua prática docente. Assim, ao voltar a estudar, ele pôde entender melhor como se dá a aprendizagem.

O Curso dedicou-se à formação do professor aprendente e, então, outra intenção foi formulada para o processo da minha pesquisa:

- Analisar implicações teóricas do Curso, problematizando tanto a formação do professor em exercício quanto sua relação com o desenvolvimento pessoal e profissional frente à sua prática docente.

O debate sobre a educação na contemporaneidade foi fundamental para o trabalho. Por haver um tempo que nos precede com a forte marca

da racionalidade técnica, foi necessário enfatizar uma abordagem que privilegiasse a complexidade dessa análise e, segundo Fróes Burnham (1993, p. 05),

Analisar passa a ser acompanhar o processo, compreendê-lo, apreendê-lo mais globalmente através da familiarização, nele reconhecendo a relativamente irremediável opacidade que o caracteriza. (...) A análise na complexidade precisa ser situada na relação que une o processo-objeto sobre o qual nos interrogamos ao sujeito desejante de produzir conhecimento.

Não pretendi separar o desenvolvimento pessoal do profissional neste estudo. Logo, analisar as implicações teóricas do Curso implicou em compreender, apreender, familiarizar, interrogar e experimentar muita, muita, inquietação. Deslocamentos, paridade, desejo, coletividade, falta, necessidades..., e tantas outras palavras sossegavam, assanhavam e nos uniam no “processo-objeto” no qual íamos nos interrogando.

A formação docente foi encarada como um projeto profissional e pessoal que assumira uma polissemia na medida em que se deve contextualizar o conhecimento, referendar-se no uso de diferentes linguagens para a comunicação e, finalmente, veicular esse conhecimento para o contexto do ensino. Com essa compreensão, uma terceira intenção foi formulada:

- Investigar o processo autoral do professor-cursista, enfocando a construção histórica da sua formação profissional e pessoal a partir dos espaços-tempos do processo de ensino e aprendizagem deste professor.

A participação dos professores foi imprescindível em todo o trajeto da pesquisa. Mantive a leitura e análise dos Memoriais Formação, atenta ao processo de autoria docente, sabendo que, a partir do momento em que o professor escolhe, organiza e decide o elenco de relatos e

repertórios da sua história de vida, podemos identificar procedimentos cognitivos do próprio processo formativo.

Desse ponto de vista, os Memoriais se constituíram em documentos ricos para a análise e reflexão do trajeto construído por eles. Sua história de vida é transformada no percurso da escrita, à medida que vai sendo narrada e respaldada pela reflexão do seu processo formativo. Nesse viés, o Memorial adquire um valor social e afetivo para seus autores, e escrita possibilita a assunção do processo de autoria pelo professor.

Guiado por valores, crenças, emoções, re/ações o professor tece seus fios textuais em um estilo próprio e reflete sobre as questões da sua formação pessoal e profissional. Assim, na leitura e análise dos Memoriais, pode observar a produção do conhecimento realizada pelo próprio professor no seu cotidiano escolar.

Falar de si e partilhar das histórias narradas entre seus pares levou o professor-cursista a rever seu percurso formativo e a re/construir sua identidade, refletida na sua autoimagem e na autoimagem construída coletivamente e referenciada em um dado espaço e tempo da profissão. Pineau (2006, p13) destaca que

Neste início de milênio, a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam neste exercício, até aqui, reservado à elite.

Pensar a vida. Eis um imperativo da nossa contemporaneidade: tomá-la para si, reinventar a morte – esta *criptonita*¹⁸ do homem moderno. Pensar a própria história foi o caminho escolhido para realizar a pesquisa, o que me levou ao trabalho com o método autobiográfico.

¹⁸ Quem cresceu após a década de 40 e conhece a história do Super Homem, sabe que a criptonita é uma má notícia para ele. Único sobrevivente da explosão do planeta Krypton, ele veio para a Terra com os super poderes de um criptoniano. Quando expostos à criptonita, os criptonianos instantaneamente tornam-se fracos e, com uma exposição prolongada, eles morrem.

A essência do método biográfico consiste, mais precisamente, em investigar a forma como a autoconsciência de terceiros é empregada para produzir sua própria auto-formação. O sujeito humano pode interpretar a si mesmo somente através da ação de interpretar os sinais captados no mundo que o circunda. Não existe qualquer noção de si mesmo ou de identidade que seja transmitida geneticamente. Estamos unidos ao passado e ao futuro, visto que é uma característica constitutiva da mente humana possuir uma memória e a capacidade de projeção. Assim, o passado está sempre necessariamente ligado a um futuro e, quando este chegar, o passado já estará - desta mesma forma - ligado a outro novo futuro. (EREBEN, 1996, p. 73)

A partir desse método (caminho), explorei a relação entre a experiência social e o caráter pessoal do percurso formativo do professor, narrado pelos cursistas em suas histórias de vida. Apropriei-me também dessas narrativas e pude compreender melhor o acontecer do currículo no Curso e a trajetória acadêmica feito pelos professores-cursistas. Certamente, esse jogo de espelho alteraria minha própria formação.

Para os pesquisadores do método autobiográfico o estudo de uma vida é o estudo de uma viagem no tempo. Esta viagem, a viagem da vida, é empiricamente imprevisível. Ainda que seu percurso possa ser determinado pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são em grande parte imprevisíveis. E, então, não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a viagem e, principalmente, não há condições de saber se a viagem pode transformar completamente uma pessoa no corpo e na mente. É neste sentido que a vida em si é uma aventura. (Barreneche-Corrales, 2008, p.03)

Também vivi minha aventura e, a partir da leitura das escritas produzidas, reafirmo, compreendi melhor as singularidades do percurso desenvolvido pelos cursistas e a possibilidade da assunção autoral no seu processo formativo – pessoal e profissional. Tomei formação como “[...] busca e obra: um modo de instrumentalizar-se na mudança [...], de fazer face a nossa incompletude e a nossos erros, à inconsequência de nosso

desejo, um modo de nos ajudar a nos inventarmos a nós mesmos” (JOSSO, 2006, p.31).

Durante os três anos do Curso, a escrita dos professores-cursistas foi fortalecida pela leitura dos Memoriais, pois uma das rotinas da Equipe do Curso era acompanhar essa produção escrita sistematicamente. Os pareceres dados pela Equipe, a cada ciclo, retroalimentavam o pensar sobre o curso e sua continuidade. Fora constituída, desse modo, uma escrita marcadamente crítica, analítica, reflexiva e contextualizada nas experiências de aprendizagem do próprio Curso.

Enfim, o trabalho que desenvolvi como orientadora do Curso, a leitura e análise dos Memoriais Formação, a teorização sobre a educação em seu a-con-tecer e as discussões de forma colaborativa e compartilhada com os cursistas foram estratégias indispensáveis à arquitetura de toda a pesquisa

Dessa maneira, a *Arquitetura do desejo de aprender: a autoria docente em debate* foi se configurando como pesquisa iniciada com a reflexão sobre as relações docentes com o conhecimento a partir dos caminhos trilhados pelo professor na sua formação, enfatizando a sua importância nesse percurso como ator/autor.

RELATOS DA PESQUISA

Observar é, evidentemente, registrar o que pode ser constatado. Mas registrar é constatar. É, também, analisar, ordenar o real em fórmulas, instá-lo de perguntas. É a observação que permite colocar problemas, mas não são os problemas colocados que tecem possível a observação. Walon

Observar é uma constante para o nosso estar no mundo. Vai além de *examinar com minúcia* ou *respeitar as prescrições ou preceitos* da acepção dos dicionários, esse ato singulariza o *olhar atento*. Mantive-me no exercício de não encapsular os diferentes sentidos que podem assumir as palavras, pois penso ser possível adotar interpretações distintas para as situações que se apresentam em um processo: pesquisar e observar são algumas delas. Distinto também foi o trabalho realizado com os professores da rede municipal de ensino de Irecê, em seu processo de formação na Licenciatura em Pedagogia.

Os relatos aqui apresentados estão referenciados nos Memoriais dos cursistas. Optei por identificar a escrita do professor com seu nome e sobrenome, pois, a meu ver, não se justifica omitir quem são as pessoas: protagonistas da pesquisa a qual debate o processo autoral nesse grupo de pessoas. Assumi registrar o ponto de vista dos professores e garantir-lhes *status* de autor, tanto quanto os demais autores que intertextualizam o quadro teórico referenciado.

Por isso trabalhei com a formulação do professor como autor/narrador que recupera sua historicidade no próprio processo/percurso educativo para, a partir daí, re/inventar a si e re/inventar o seu estar no mundo.

Para começar a apresentar essas histórias, trago o texto de um dos professores-cursistas, *Rachado Chão*, de Aroldo Serra, poeta de Irecê e professor da rede municipal, o qual pode nos livrar de uma possível leitura exógena dessa realidade:

<p>Triste, crua realidade Vista na sequeidão da língua Fome doendo feito íngua No rosto a dura verdade Olhos fundos temeridade Retrato da morte à míngua Do povo de vida ambígua Largado à vulgaridade São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p> <p>As mulheres caminham tanto Causando inchaço nos pés São longes os igarapés Vertendo dos olhos pranto Em contraste com seu canto De roda ou de cabaré Demonstrando a nobre fé Em cristo filho do Deus santo São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p> <p>Os homens bravos guerreiros Às vezes incompreendidos Pelo governo esquecido Vistos como sub-brasileiros Os analfabetos primeiros Com um sorriso escondido Amarelado carcomido Pelo tempo traiçoeiro São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p> <p>Meninos semi-esqueléticos Buchudos, mesma semelhança Triste, pobre desesperança Desse universo eclético Escrito em versos poéticos Trabalho única herança Deixado pra essas crianças Com seus corpos nada atléticos São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p>	<p>Falta chuva, causa dor Resta sim uma saída Dizer adeus a despedida Morrem as plantas no calor Fugindo do bruto fervor Deixa a enxada caída Abandona a própria vida E o que mais tem de valor São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p> <p>Homens fazem de raiz cura Força tem as velhas rezadeiras Bóias frias ou lavadeiras Enfrentam a vida com bravura Trazem vida e formosura Na labuta como parteira Grandiosas, bravas guerreiras Importantíssimas figuras São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p> <p>Padre Cícero, firmamento Batismo, frei Damião São Francisco na oração Não existe esquecimento Promessa de flagelação No milagre na salvação Ou mero acontecimento Dedicado no sofrimento São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p> <p>Ver a obra de Vitalino Patativa na poesia Gonzagão fez melodia Versos ditos por Virgulino Artista dum olho felino Por traz da valentia Nordestina, bela magia Do luar claro, cristalino São os filhos do rachado chão Por muitos chamado sertão</p>
--	--

Rachado Chão (Aroldo Serra, 2006)

Esse é o Sertão vivido pelos professores em suas infâncias e enraizado nas suas memórias. Um Sertão de convivência com as dualidades: a primeira chuva de uma temporada de seca faz brotar o umbuzeiro; um choro ou lamento dá origem às canções; homens bravos esquecidos pelos governos fortalecem sua cultura, fiéis que seguem uma religião ligada às promessas e ao sacrifício, tão espinhosa quanto a própria paisagem árida; muitas referências heróicas e subversoras da ordem. Nesse Sertão, às vezes, palavras adaptadas da língua portuguesa aproximam-se de um dialeto peculiar quando misturada às falas locais – *sequidão, rezadeiras, labuta*. Muitas “dormem” no dicionário, mas “despertam” e recriam usos na compreensão popular do Sertão. Darcy Ribeiro em sua obra “O povo brasileiro” (1995) nos esclarece, por sua vez, que a palavra “Luar” só foi possível ser criada no Sertão Nordeste. Aroldo Serra parece nos apresentar o porquê de um “luar claro e cristalino”: um céu quase sem nuvens.

Em um dos relatos do Memorial de Aroldo, podemos perceber a dimensão social, cultural e econômica desse grupo de professores.

Ainda está bastante viva em minha lembrança aquela tarde de 1987. Afinal, foi uma tarde de conflitos familiares na qual o tema educação foi o foco da contenda entre minha mãe, meu pai e meu avô paterno. Sou de família pobre e de agricultores, na prática, agricultores de subsistência.

Meu avô já no alto de seus 65 anos de idade, analfabeto. Meu pai, 38 anos, estudou apenas até completar o 3º ano do ensino fundamental. Minha mãe tinha concluído o ensino fundamental, parando de estudar quando estava próximo ao ginásio, devido a seu casamento e a dificuldade de estudar em vilas pequenas. (...)

Numa das tardes de 1987 meu avô e meu pai tratavam da minha saída da escola. Eu estudava na 3ª série primária e já sabia medir área da terra e tanque de água (cisterna), o que

era muito na cidade de Jussara, que é agrícola. Então, meu avô dizia a meu pai:

- O que este menino já sabe tá bom pra quem vai trabalhar na roça

E meu pai concordava, deixando-me bastante angustiado com a situação, pois eles queriam tirar de mim o que eu considerava mais importante no momento, já que, desde criança eu só tinha um pensamento: estudar para não trabalhar mais na roça.

No momento da conversa, minha mãe estava na cozinha cumprindo seu ofício de dona de casa, fazendo o almoço, quando se inquietou com a discussão e os rumos nos quais estavam adentrando a reunião entre meu pai e meu avô. Entrou no assunto:

- Meu filho pára de estudar quando formar.

Como todos sabem, naquela época, nas cidades do interior, formar significava concluir o Ensino Básico - o então segundo grau -, bem diferente do que era nas grandes capitais e cidades do Brasil.

Para meu avô, o que eu sabia já era suficiente para um jovem nascido em um povoado de cidade subdesenvolvida, no interior da Bahia, pois com o que sabia já poderia cumprir as tarefas que as funções rurais exigiam. Então, aquele rompante de minha mãe foi de grande importância para mim, afinal, ela estava defendendo, de fato, o único filho que tinha interesse em continuar seus estudos. (Aroldo Serra, 2007, p.7)

O cursista expressa, também, o retrato dos seus colegas, tendo em seu modo de dizer o foco no processo educativo. O difícil acesso à educação, agravado nas regiões do Sertão como grande reflexo do quadro socioeconômico e político do país, perdurou, pelo menos, até os anos 1990.

Entretanto, as políticas públicas com vistas à solução dessa questão foram fortalecidas com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, 1996 -, que contribuiu para ampliar o acesso à escola pública. Paulo Renato Souza (2008), ex-ministro da Educação, em uma entrevista ao site Educar para Crescer, comenta a criação do FUNDEF¹⁹:

Antigamente a divisão do dinheiro entre estados e municípios se fazia apenas de acordo com a arrecadação/população. Com a emenda de toda arrecadação do ICMS [Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação] 15% era separado para constituir o Fundo. Esse montante era redistribuído de acordo com o número de alunos. O resto, os 85% você distribui da forma tradicional. Isso é revolucionário porque você pegou 15% da arrecadação dos estados e municípios e redefiniu seu destino de acordo com aluno na escola. Os prefeitos saíram atrás das crianças para trazer para a escola. (Grifo meu)

Mas esta não foi uma realidade alcançada pelos professores-cursistas, que ainda herdaram a situação educacional semelhante a de seus avós e pais. É frequente o relato de que seus pais são analfabetos ou semianalfabetos, sob o argumento das grandes distâncias das escolas de suas casas, e a repercussão em sua vida escolar:

Meus pais estudaram muito pouco pela dificuldade de acesso às escolas. Naquela época, só quem podia se deslocar para cidades mais distantes conseguia estudar. Mesmo sem estudo, eles tinham consciência do quanto ele era importante na vida de uma pessoa. Consciência, esta, adquirida, provavelmente, em função das dificuldades encontradas. Assim, fizeram de tudo para que eu e meus três irmãos fôssemos para a escola e buscássemos um futuro melhor.

¹⁹<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-paulo-renato-souza-409193.shtml>
12/08/2008. (Acesso em 17/06/2009)

Fui à escola pela primeira vez em 1982, com seis anos de idade. Naquela época, enfrentei muitas dificuldades - morava em uma comunidade pequena que não tinha escola com estrutura física adequada. Era preciso levar um banquinho para a escola, pois lá não tinha lugar para sentarmos.

No período das chuvas, chegar à escola não era tarefa muito fácil. Muitas vezes era preciso colocar os sapatos em uma sacola e ir para a escola descalço, só os calçando ao entrar na escola. (Ivanilton Sirqueira, 2007, p.7-8)

Os professores que hoje tem entre 30 e 50 anos, foram à escola pela primeira vez entre os 6 e 10 anos, na rede pública de ensino. Muitos foram alfabetizados em casa pelos pais e/ou parentes próximos. Na verdade, eles dizem ter “conhecido as letras”, pois a maioria diz que seus pais não concluíram o primário. Originários de famílias numerosas, entre 5 e 10 irmãos, atualmente têm poucos filhos, não ultrapassam o número de três crianças na família. O primeiro trabalho de alguns cursistas foi na Escola como professores, leigos ou não, rompendo, muitas vezes, com a tradição do trabalho rural de suas famílias.

Apesar das dificuldades de aprendizagem que tive (...), fui crescendo e nutrindo a idéia de ser professora. Decisão esta que tomei quase sozinha, com incentivo apenas dos meus pais (...) e ninguém da minha família. Os meus pais eram agricultores natos e, mais tarde, passaram a ser comerciantes. Isto acabou influenciando os filhos para o trabalho no comércio. Em minha cabeça já havia traçado toda a trama de uma aventura pedagógica. (Ma Daci Amorim, 2007, p. 23)

Parei de estudar durante três anos, com a distância de seis quilômetros da minha casa. (...) Voltei em 1983. Ficava na estrada, todos os dias, como outros colegas. Difícil era conseguir carona, já que não tínhamos dinheiro suficiente

para pagar as passagens diariamente. Em meio às algazarras e jovens barulhentos e alegres, senti-me mais viva e feliz (...).

As dificuldades eram grandes e, para continuar estudando, teria que trabalhar. Meu primeiro emprego, além de doméstica..., foi trabalhar como professora leiga. (Rosália Souza, 2007, p.16)

Na leitura dos Memoriais, é possível notar uma ascensão socioeconômica desses professores, por via do ingresso nas escolas como profissionais da educação. Basta um olhar mais atento ao relato de quando era criança – como filho,

Já completava uns quarenta dias que meu pai estava em São Paulo e tinha deixado uma tarefa de terra plantada de feijão de corda. Com a chuva o feijão nasceu e, com apenas dez anos de idade, tive que montar no lombo de um jumento e ir para roça todos os dias, quando chegava da escola, para cultivar a terra. Comemos muito feijão verde com farofa de cuscuz feita com milho que estava guardada da safra anterior. Em nossa região correram as notícias que muitas crianças morreram de fome naquela época. (Aloisi Oliveira. 2007, p.08)

e ao que narra, quando adulto – como pai de seus filhos,

Tento passar valores e gosto pelas raízes para meus filhos. Mas, nem sempre, consigo, pois eles não têm mais o contato, como eu tive. (...) quando escrevi este trecho do meu Memorial, choveu o dia todo em Irecê. Meus filhos, na frente da televisão, DVD e computador, pouco observavam as chuvas - este fenômeno tão especial na nossa região que é eminentemente agrícola... (idem, p:18)

Para os professores, trabalhar e estudar, desde criança, fazia parte da sua vida:

Acredito que trabalhar e estudar desde cedo contribuiu com a coragem e a determinação para vencer o medo... (idem, p. 21)

Hoje suas crianças, mais do que alheias às raízes, estão legalmente livres do trabalho infantil na zona rural e das grandes intempéries climáticas.

Sempre parava de estudar no meio do ano porque minha família era submetida ao êxodo rural. Tínhamos que nos retirar para Pernambuco onde é oferecido, até hoje, trabalho por um período de tempo nas irrigações de uva. Ali esperávamos a época da lavoura em nossa região e, novamente, retornávamos. Eram tempos difíceis!

(...)

Finalmente, hoje, a migração diminuiu consideravelmente, devido, sobretudo, aos avanços que temos em nossa localidade e região, como a introdução da agricultura irrigada. Isto resolve, em parte, o problema da seca que assola os que vivem da espera pela agricultura de sequeiro e reflete na vida de todos os moradores no que se refere à economia, educação, enfim, a vida dos filhos do sertão. (Maria Geane da Silva, 2007, p. 11)

O tecido social mudou em qualidade e em diversidade; mudaram, também, as intenções e os desejos educativos – na família e na escola, mas a escola parece ainda manter a estrutura institucional que lhe deu origem.

O ingresso em cursos técnicos – Contabilidade ou Magistério – representava a expectativa, ou falta de opção, que cada um tinha com relação ao futuro. A afinidade com a profissão professor, ou não, dava o

tom da escolha e, entre os professores-cursistas, trago algumas versões que justificam o ingresso na profissão docente,

Tornar-me professora exigiu muito esforço porque fiz o curso de Magistério sem a vocação para exercê-lo. O que eu queria, de fato, era fazer um curso de Administração de Empresas ou de Contabilidade. Como as condições financeiras não davam para me deslocar para o Colégio Odete Nunes (na sede), que na época oferecia esses cursos gratuitamente, não tive outra opção. (Ma Geane Silva, 2007, p.18)

No arrastar-se do ano de 1983, antes da conclusão do segundo grau do curso de Magistério, comecei o curso de Contabilidade, mas percebi, pelas circunstâncias da minha vida, que, se desejasse trabalhar, teria que mudar de profissão. Mas não era ainda o que eu queria, pois em meus sonhos encontravam-se as viagens das aeromoças, as informações dos repórteres, as emoções dos seres humanos. (Vera Lucia Cavalcante, 2007, p.21-22)

Quando concluí o Magistério, não tinha pretensões de trabalhar como professor, pois ensinar é um trabalho árduo e exigente, bem além do domínio dos conteúdos. Iniciei o trabalho como educador, não por opção, e, sim, por falta dela. (Ivanilton Sirqueira. 2007, p.11)

Em uma primeira leitura pontual desses trechos, advém a impressão que rejeitavam a profissão de professor e uma das especulações que podemos fazer é a respeito do prestígio/desprestígio do profissional. Na mesma medida da sua importância na vida de cada um, temos a projeção social atingida pelo professor, principalmente da educação básica. Mas, ao contrário do que podemos pensar, os depoimentos dos professores-cursistas, atualmente, são de exaltação a sua profissão e do quanto foi acertada a tortuosa escolha da docência.

O estágio no curso de Magistério foi o que salvou e abriu leques de aprendizados significativos para mim. (...) O estágio me provocou para o estudo e para o desejo de aprender e aquelas crianças me incentivavam para busca. Cada aula dada me contagiava de desejos para fazer melhor aquelas aulas. (Lucilene Andrade, 2007, p.14)

Já passei por muitas dificuldades e nunca me arrependi da escolha que fiz. Isto me deixa feliz, apesar de ter muitos motivos para reclamações e lutas para o processo educativo no qual nos encontramos (...) Ser professora é um sonho realizado. (Neuza Ferreira. 2007, p.14)

[...] já se passaram onze anos de constante aprendizagem, conquistas, erros e acertos, mas, acima de tudo, uma carreira marcada pela consciência de que ser professor é ir muito mais longe do que disse um humorista inglês: 'alguém se torna professor quando não sabe fazer mais nada' (...) Não basta se resignar a ensinar quando se sonhou em ser agrônomo, pesquisador ou grande repórter. Ensinar é uma profissão difícil demais para que alguém se engaje nela por comodismo, falta de coisa melhor ou porque é preciso ganhar a vida. (Ivanilton Sirqueira. 2007, p.12)

Se ensinar é difícil demais, “ensinar” a professores é um grande desafio. Todo o percurso da formação dos docentes pautou-se na *complexa relação entre pessoas* e suas ressonâncias na prática cotidiana em sala de aula. A apropriação do currículo e a intervenção no Curso fortaleceram a compreensão de que não era mais possível conceber educar como “instruir, doutrinar; domesticar, adestrar”. Educar deveria ser “cultivar o espírito, cultivar-se”, em uma educação que assume um processo coletivo e em construção, tendo o professor como ator e principal mediador da cultura e dos saberes escolares.

A concepção do Projeto do Curso filiou-se a teorias contemporâneas para compreender a formação docente como uma experiência – vivida tanto pelos professores-cursistas, quanto pelos professores da Equipe. Assumir o questionamento do currículo e seu significado polissêmico foi, também, praticar uma *transformação experiencial*,

Um currículo transformador é o currículo que permite, encoraja e desenvolve esta capacidade natural de organização complexa, e através do processo de transformação, o currículo continuamente regenera a si mesmo e às pessoas. (DOLL Jr, 1997, p.104)

A idéia de “regenerar”, aqui, deve conter a palavra “energia” em seu amplo sentido de “capacidade de produzir, atividade vigorosa”. Se o tecido da nossa educação está esgarçado, é preciso que façamos um exame reflexivo de onde estamos, sobre o quê e como fizemos para, então, *regenerar* este tecido com nutrientes do seu próprio arranjo.

Quando revelamos nossas trajetórias escolares, a tendência é comparar nosso tempo de estudante com o tempo de nossos alunos. Assim, também, quando observamos a partir das lembranças as práticas de nossos professores, passamos a criticar nós mesmos quando percebemos que estamos falhando (...) (Alessandra Rodrigues, 2007, p.27)

Depois que eu comecei a cursar a faculdade a responsabilidade aumentou. Não é mais possível ter o mesmo olhar sobre a educação, levando em conta que essa não acontece apenas na escola, e que ela não é a mesma, mas varia de acordo o contexto do local onde se está inserido. Pensar em educar assumiu outros desafios, a postura de investigador agora se faz necessária com maior intensidade. O que eu vivenciei em minha infância como aprendiz no cotidiano (..) faz-me pensar nos diversos lugares onde a educação pode acontecer. Este despertar

encheu-me de responsabilidade, pois, mesmo não sendo responsável pela educação total dos meus alunos, sinto-me responsável em orientá-los (...). (Vera Cavalcante, 2007, p.27)

A cada ciclo muitos avanços iam sendo conquistados e muito mais havia a se avançar. As cobranças foram se intensificando, o que já era esperado. (...), cursar uma universidade, ser acadêmica e agir como tal ... foi fundamental para não correr o risco deste curso ser apenas mais um curso de formação em exercício de professor. Já é hora de pensar nos outros aspectos que a universidade oferece, além da formação, sobretudo a pesquisa. (Ana Cácia Aquino, 2007, p.26)

No decorrer do Curso, os professores relatavam sua tomada de consciência sobre sua formação, agora em nível superior: “como estávamos em formação em exercício, o vínculo institucional possibilitava a busca compartilhada de atualização contínua que não se dá apenas por decisão individual e em ações solitárias (idem, p. 28)

Cuidamos bem para não sermos “corpos estranhos” na educação de Irecê, para isso assumimos a construção de um currículo em que os professores-cursistas revisitassem em profundidade o que fizeram e o que faziam em seus espaços de aprendizagem. Consideramos o currículo como um *processo de familiarização* e, como nos diz FRÓES BURNHAM (1993, p.07), isto

Requer a abertura dos sujeitos que ali interagem, entendendo tal abertura segundo a polissemia que esta complexidade exige: abertura de si-para-si-mesmo, quer como aluno, quer professor, ou como sujeito participante da coletividade da escola, de-si-para-si-e-com-o-outro múltiplo em que convivemos (...). Mas esta abertura... não tem significado se não se constitui na condição de possibilitar a construção de sujeitos autônomos que, enquanto indivíduos sociais, compreendam o seu potencial coletivo de contribuir para a transformação dessa nossa sociedade ...

A prática da autonomia foi instigada com a participação dos professores-cursistas na escolha das atividades curriculares e na sua avaliação, o que redundava na experiência de que cada um escolhia seu percurso e construía seu currículo de maneira orientada. Partilhamos dos seus saberes, trazendo-os para o centro do processo concreto de escolarização e debatemos como esse currículo se realiza, a partir do trabalho cotidiano dos professores, em interação com seus alunos.

A relação entre os conhecimentos adquiridos na minha experiência de formação em nível superior e minha atuação profissional (...) foi algo muito positivo - pude comparar e mudar um pouco. (...) Estamos nos acostumando a este processo. (...) Não se pode cair na utopia de que tudo o que aprendemos vamos poder aplicar, porque tem as limitações do sistema, da rede e de nós mesmos (Ana Cácia Aquino, 2007, p.25)

Passei a avaliar como as aprendizagens ganharam novos significados. Ao participar de um curso de nível superior tive a oportunidade de ser o protagonista da construção do currículo. Isto foi, sem dúvidas, algo novo que me fascinou e também me assustou. (Vera Cavalcante, 2007, p.29)

O currículo foi apropriado pelos professores e, em uma das Atividades Temáticas – GEAC Concepções do Curso, Ciclo Três (2005.1) – tiveram a oportunidade de estudar as concepções teóricas que embasam o currículo do Curso e discutir como cada um dos princípios teóricos propostos estava a-con-tecendo. A intervenção no currículo vinha favorecendo a compreensão do curso, catalisada nesta atividade, resultando em mais uma das ações autorais dos cursistas inscritos nessa Atividade. Os resultados dessas discussões foram representados em uma imagem (vide verso) que reflete seus entendimentos dos propósitos curriculares do Curso.

O exercício da autonomia em processos horizontais e coletivos são algumas das âncoras do Projeto do Curso, apresentadas como, “[...] alguns indicadores [...] que são compreendidos como elementos basilares de uma proposta curricular de gestão e de atuação de todos os envolvidos no processo” (FACED/UFBA, 2003 p.14), e coadunam com um dos objetivos do Curso:

- ❖ Articular a formação de uma postura crítica, diante das mudanças do mundo contemporâneo com uma práxis educativa dinâmica, ativa e propositiva, mediante análise das mudanças sócio-político-culturais ocorridas no campo da educação no processo histórico contemporâneo. (FACED/UFBA, 2003)

O processo de uma formação em exercício deu o tom do caminho percorrido pela equipe e pelos professores-cursistas nesta Licenciatura e foi além de “capacitar”, “certificar” ou “diplomar”: foram experiências compartilhadas:

A relação entre teoria e prática ocorreu de maneira muito eficaz no curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/Irecê, pois confrontamos nossa prática com a teoria dos diversos estudiosos que foram apresentados pelos nossos professores. Experimentamos, também, na sala de aula, o que os estudiosos escreveram, sejam de pesquisas feitas nas escolas, sejam de estudos científicos que estão escritos a nosso dispor. (Aloisi Oliveira. 2006, p.22)

Eu acreditava que, se na escola pública encontrávamos alunos que possuíam uma vida muito difícil, com condições econômicas precárias, não deveria existir um só profissional da educação que não devesse estudar, pesquisar, mostrar o resultado de seu trabalho e tornar-se um profissional capaz de transformar uma realidade. (Alessandra Rodrigues, 2006, p.23)

Leonardo Almeida (2006, p.69) defende a idéia de que “o escritor marca a sua posição de sujeito no ato da escrita e o autor é aquele que tem seu nome imortalizado, tendo propriedades peculiares no jogo dos discursos”. Para além do duelo entre “escritor-autor” e “escrita-assinatura”, os relatos dos professores-cursistas me remetem à autoria, não no sentido da imortalidade de uma assinatura, mas na perspectiva de quem protagoniza sua ação docente. Um ator social que empresta sua voz, olhar a diferentes personagens, nem sempre atento aos papéis que desempenha.

A autoria no trabalho docente

Foucault (1992) argumenta que o caráter delimitativo do nome do autor impede a emergência de uma pluralidade de sentidos. Não foi essa a perspectiva que adotei neste trabalho. Optei por filiar-me à idéia da polissemia dos sentidos e dos contextos em que os discursos são produzidos e veiculados, principalmente, por pensar que não há uma forma única de escrever e ler um texto. Diz-nos Bakhtin (1997, p32) que,

Os significados neutros (de dicionário) das palavras da língua asseguram seu caráter e a intercompreensão de todos os que a falam, porém, o uso das palavras na comunicação discursiva sempre depende de um contexto particular. Por isto, se pode dizer que qualquer palavra existe para o falante em seus três aspectos: como palavra neutra na língua, que não pertence a nada, como palavra alheia, cheia de ecos, dos enunciados de outros, que pertence a outras pessoas; e finalmente, como minha palavra, porque, posto que eu a uso em uma situação determinada e com uma intenção discursiva determinada, a palavra está compenetrada de minha expressividade.

Temos negligenciado a polifonia discursiva, afinal fomos educados na tradição da busca da verdade como princípio da lógica. Para além da etimologia da palavra, precisamos enxergar diferentes pontos de vista,

diferentes linguagens, diferentes sistemas de referência, assumir a assinatura do que escrevemos, estudamos, processamos e veiculamos.

Se o nome garante, identifica e autentifica um texto, em que medida a autoria pode contribuir para o saber/fazer do professor? Pode o currículo ter a perspectiva da construção de um sujeito que aprende, reflete e reconstrói a si próprio e suas relações com o mundo, ou melhor, que aproximações guardam o currículo e o processo autoral docente?

Perguntados sobre ser autor, ou o que faz alguém autor, os professores- cursistas se posicionaram,

Eu sou autor! Claro que nada nasce do zero, minha autoria tem muito das experiências e conhecimentos construídos ao longo da vida em contato com outros autores, seja nos livros lidos ou nos diálogos com as pessoas.

Autor é aquele que faz, é aquele que cria, inventa ou, pelo menos, reinventa. O exercício, o fazer, o colocar a mão na massa vão permeando o ser de tal maneira que ele vai tomando gosto e não pára mais de construir, principalmente, quando a autoria tem relação direta com suas aptidões, ou seja, com aquilo que gosto de fazer. (Aliosi Carlos, on-line)

Ser autor é ter idéias próprias, planejar as experiências, observar os resultados, refletir e agir novamente. É traçar um caminho e construí-lo. O professor pode até copiar um modelo exatamente como é, mas deve ter a sensibilidade para perceber que o resultado não será igual. Pensar que as coisas mudam e que o pensamento e as ações devem acompanhar este percurso, sem perder de vista os conhecimentos já adquiridos. (Alessandra Rodrigues, on-line)

Um autor é alguém que escreve de diversas formas, quer em prosa ou poesia, em conto, em canto. Muitos foram as obras que me influenciaram e influenciam até hoje a estão escrevendo meus pensamentos, quer tortuosos ou não. (Neuza Ferreira, on-line)

Eu achava que ser autor não era nada simples. Era escrever, comunicar e informar com criatividade e transmitir de forma atrativa para que o leitor se sinta atraído pelo assunto. Além disso, o autor precisa estar bem fundamentado com leituras que subsidiem as suas idéias, com muita bagagem em ortografia, pontuação, sintaxe... (Ma Cristina Lima, on-line)

A escola assumiu a fragmentação, a disciplinaridade, a heteronomia e a verticalidade nas relações sociais, nela a autoria tem sido apresentada como algo ou alguém que vem de fora e o professor, nem sempre, assume o lugar da ação. Dessa forma, a escola tem funcionado como uma *instituição de seqüestro* (VEIGA-NETO, 2009): um espaço da não autoria no qual passamos o maior tempo das nossas vidas. A permanência diária nela aumenta os efeitos do processo disciplinar e transmissivo e dificulta as diferentes formas de pensar, refletir e agir. Segundo Fróes Burnham (1993, p. 11),

A reflexão possibilita o questionamento de si mesmo. Esta é uma tarefa que o currículo escolar não tem conseguido dar conta, na medida em que a sua fragmentação em disciplinas do conhecimento, aparentemente estruturadas segundo paradigmas reducionistas, cientificistas, que tratam o conhecimento de forma a-histórica, a-social, asséptica, retiram deste conhecimento a autoria do homem, sua posição de criador/construtor.

A trajetória de estudos sobre a educação é fecunda em reflexões sobre a necessária crítica ao modelo de ensino transmissivo. É necessário que os professores estejam atentos ao seu processo de formação e possam desenvolver atitudes propositivas a partir de uma análise histórica

das condições políticas e dos discursos que os instituíram – pessoal e profissionalmente.

É indiscutível que o curso de Licenciatura em Pedagogia influenciou nossa prática pedagógica diária, pois trouxe em seu bojo toda uma história do ensino. Faz-nos reviver momentos que pareciam ser apenas passado, que estavam esquecido sem a menor importância para nossa profissão com outras perspectivas e concepções inovadoras, que consideram os conhecimentos prévios dos alunos. (Rosália Souza, 2007, p.12)

A ação do professor está sempre impregnada de teoria, mas, muitas vezes, ele não tem consciência disso, ou então sua visão teórica é incoerente com a sua prática. Durante o curso tive oportunidade de analisar de que forma minha prática era subsidiada por teorias, identificar quais eram elas ou se havia incoerência entre ambas. (Ivanilton Sirqueira, 2007, p.20)

Veiga-Neto (2003, p.85), ao apresentar as contribuições que Foucault deu à educação, argumenta que “falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis, mas não se trata, aí de uma modelagem imposta, feita à força”. Podemos dizer, então, que o poder do saber disciplinar é uma das formas de *estar no mundo*, logo é possível romper com isto.

Muitas foram as experiências e atividades relevantes para o meu desenvolvimento [no curso]. A família, alguns colegas já graduados, ou graduandos, foram suportes que sempre busquei e encontrei quando necessário. Mas, num sentido mais geral, foi na minha experiência e prática profissional que encontrei subsídios concretos para facilitar a aquisição e construção de novos conhecimentos. Isto foi muito bom, pois teoria e prática podem e devem ser confrontadas diariamente, não

para se anularem, ou fazerem duelos, mas para se ajustarem e, com isto, melhorarmos significativamente nossa compreensão teórico-metodológica. (Ana Cácia Aquino, 2007, p.25)

A fundamentação teórica com a qual entrei em contato em todas as atividades [do curso] foi, e ainda é, um grande suporte para melhorar minha prática. Nesta correlação teoria e prática há erros e acertos, encontros e desencontros... O ato de refletir permite voltar-se à realidade com clareza, profundidade e abrangência... (Ivanilton Sirqueira, 2007, p.20)

Fico a refletir o quanto mudou o que se pensa sobre como se ensina e como se aprende. Quando estudante, os professores pensavam que eu fosse uma folha em branco e me enchiam de conteúdos para memorização, por estímulo e resposta. Quando me tornei professor, no final dos anos 1980 até metade dos anos 1990, também ensinei assim (...) Não conseguia ver o aluno como construtor do seu próprio percurso, de se conhecimento, nem o professor como o mediador deste percurso, como hoje percebo. (Aloisi Oliveira, 2007, p.25).

A ruptura deflagrada foi percebida no processo formativo dos professores-cursistas. Foi possível realizar a vontade do ser humano; “uma possibilidade de um ser humano integrar nas retransmissões que condicionam seus atos, os resultados do seu processo de reflexão, uma reflexão do que somos enquanto seres imaginários.” (FRÓES BURNHAM, 1993, p.11).

A proposta de *integração do ser humano* traz ressonância em um dos objetivos do Curso (FACED/UFBA, 2003 p.14):

❖ Estimular o conhecimento e o espírito de pertencimento em relação aos valores locais de cultura, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, instalando

um processo permanente de produção e disseminação dos valores culturais da região e sua incorporação nos processos pedagógicos escolares.

Para dar relevo à autoria no trabalho do professor, buscamos enfocar a construção histórica da sua formação – pessoal e profissional, pois, como nos diz Veiga-Neto (2002, p.22) “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem de outras maneiras”. Ou, nos relatos dos cursistas:

No início da minha profissão não pude, ou pelo menos fui proibido de pensar em ensinar diferente como fui alfabetizado. Lembro-me de um certo planejamento de minhas aulas de EMC, com um livro de Frei Beto sobre organização social. O diretor da escola era militar aposentado e entendeu minha atitude como subversiva.

Se hoje podemos ver acontecer outras coisas, se deve a outras políticas públicas para a educação, diferentes das que eu estava cursando no meu ensino fundamental, nos anos 1970. (Aloisi Carlos Oliveira, 2007, p. 24 e 39)

Hoje reencontro alguns professores da minha infância, que são meus colegas de faculdade. Sei que a visão que eles têm atualmente não é a mesma de alguns anos atrás de quando estudei na 3ª ou 4ª série. Reavaliar a memória daqueles tempos é difícil e acho que eles também devam sentir que houve mudanças em sua vida profissional. Percebo isso quando os vejo contar relatos vividos em suas turmas, atualmente. Quem sabe, se pudessem voltar ao passado e pensassem com o olhar de hoje pudessem fazer diferente? (Rosangela Santos, 2007, p.9)

Em todo o período da minha escolaridade pude perceber mudanças educacionais que ocorreram, e quanto tinha crescido e me tornado alguém mais preparada

profissionalmente. Sabia que ainda ia trilhar um longo caminho, seria uma eterna aprendiz (...). Ainda mais exercendo uma profissão que exige aprendizado constante, possibilidade de reflexão e desenvolvimento de novas metodologias de ensino como as que pratico hoje. (Maria Geane Silva, 2007, p.18)

Sim, “as palavras constituem uma teoria e só tem significado na corrente do pensamento da vida” (Wittgenstein, 2003) porque “as palavras alheias pertencem a outras pessoas, cheias de eco, dos enunciados de outros” (BELTRÃO, 2003a, p. 164). Tomei as palavras alheias e as fiz minhas, *compenetrada de minha expressividade* (Bakhtin).

Os memoriais permitiram a análise de como os professores-cursistas reorganizam sua vida – passada, presente e futura -, na tessitura do seu enredo profissional e pessoal. O ato de escrever constituiu-se, então, em um saber prático, ligado à ação e desenvolvimento dos professores e configuraram seus saberes identitários, ou o conhecimento de si e do outro, construídos na e pela interação social.

O movimento de autoconhecimento que confluuiu com a idéia de *construção identitária*, defendida por Dubar (2001), para quem, esta construção se dá numa composição que inclui a transação subjetiva (interna ou autobiográfica) e as identidades herdadas (queridas ou sonhadas), e a transação objetiva (externa ou relacional) e as identidades virtuais (mediante reformas políticas). A relação entre uma e outra transação (objetiva e subjetiva) pode promover a mudança, e o professor pode se mobilizar a partir das diferentes possibilidades que fortalecem seu reconhecimento identitário – pessoal e coletivo.

Conflitos (nem sempre) anunciados

A concepção de autoria, dispersa em diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, os estudos na área da Linguagem e em outros campos pontuados neste texto, assumiu, na tese, o centro das discussões sobre a formação docente, tendo o professor como sujeito de suas ações na construção do cotidiano pedagógico. Foi necessária uma imersão nas discussões contemporâneas sobre formação docente, contemplando construções feitas pelos professores-cursistas no seu processo de aprendizagem. Um dos caminhos percorridos para sua escrita foram os GEACs, momentos de maior aproximação com os professores e suas construções teóricas, pois os provocam a repensar sua prática docente.

A autoria possui grande diversidade de entendimento nos diversos campos do conhecimento. Em um dos encontros com Lícia Beltrão, professora do Curso, compreendi melhor que, no campo da Educação, temos um vazio a ser ocupado a partir das contribuições de outras instâncias discursivas. Nesse diálogo, ampliei meu entendimento e compreendi a razão da opinião diversa, gerada em outros campos para ser deslocada a sua abrangência.

Vislumbrar a educação como uma área que mantém uma prática dialógica com outras áreas do conhecimento é compreender sua constituição de/por opiniões, um encontro de saberes. Precisamos de diferentes opiniões, nem sempre gestadas no âmbito da Educação, e a falta neste campo pode não se traduzir em um lugar vazio, mas em um lugar de acontecimento, na medida em que os estudos em Educação estão relacionados a uma opinião, relativo a algo, a alguma coisa.

Há, portanto, demandas no sentido de ampliar a necessidade da participação dos diferentes saberes/poderes na escola e de revisar o peso institucional da escola em suas regras ditadas ou normatizadas; de alterar uma ordem verticalizada nas relações sociais de trabalho; de

compreender um currículo que tenha o professor como um dos seus protagonistas, além de tantas outras questões que requerem o protagonismo docente.

No início deste texto, fiz menção à noção de tempo e, seguindo na polissemia deste termo, assumo agora outro sentido: tempo de aprendizagem. Nesse aspecto, para além de teorizar sobre o processo de aprendizagem dos professores, procurei discutir com eles a questão. Em um dos Grupo de Estudo Acadêmico – GEAC, alguns problemas sobre aspectos da sua aprendizagem foram apresentados para o debate on-line:

- perfil do professor da contemporaneidade
- saberes necessários para sua formação
- relações possíveis na construção da sua identidade profissional
- contribuições para outras gerações
- currículo necessário e, mais ainda, possível ser estabelecido para fomentar um profissional mais propositivo.

Notei que os professores ainda repetem o que estudam e leem sem muita apropriação e não contextualizam a sua realidade. Não é a maioria, ao contrário, existem os que se posicionam de forma crítica e expõem suas angústias:

Creio que um dos grandes desafios da contemporaneidade é possibilitar que os docentes se reconheçam professores. São histórias de vidas peculiares, em que raramente alguém escolheu o magistério como carreira. Entretanto, seja qual for a razão de terem parado nesse meio, são formadores de inúmeras gerações. O reconhecimento de si mesmo o ajudará a sensibilizar essas gerações para se reconhecerem no mundo como parte de um todo, afinal ninguém está isolado em si mesmo. (Rita Cássia, on-line)

Alguns colegas que fazem formação comigo foram meus alunos, então percebo neles a minha identidade profissional. Meu colega Ariston começou a lecionar depois de mim e, nesse ciclo, foi meu professor na oficina de imagem. Sinto dificuldades de alguns saberes necessários enquanto docente, e até enquanto pessoa que vive rodeada de novidades do mundo. Por isso, em momentos oportunos, faço questão de mostrar que, enquanto estiver atuando na educação, você não pode deixar de buscar e realizar estudos que insiram o profissional em um processo constante de aperfeiçoamento para acompanhar o que se vivencia a cada momento desse mundo de mudanças céleres. As gerações passadas estão adiante de mim, acompanharam o processo de reformulação de ambiente e de mundo. O meu espelho é uma grande contribuição para as gerações futuras. (Gervasio Mozine, on-line)

Sempre almejei um espaço que valorizasse a identidade, tendo como ponto de partida uma formação a qual me ajudasse a reconstruir os valores que permeiam uma formação profissional como a minha: ser professora: Sou responsável por orientar meu aluno a buscar conhecimentos para a realização de seus ideais. Se não tenho esses conceitos garantidos como profissional, como posso ajudar aos demais a buscarem os seus? Nesta perspectiva que vejo a importância de trabalhar a questão da identidade também com os alunos. (Joana Matias, on-line)

Ser professor contemporâneo é um papel que requer muito do profissional de educação, por conta do perfil investigativo e argumentativo dos alunos e alunas que estão antenados no desenvolvimento do meio, principalmente quando nos referimos aos meios tecnológicos. As crianças deixaram de ser meros receptadores passivos, tornando-se sujeitos ativos e exigentes. ...

A formação (...) passa a ser um instrumento indispensável na conquista de novos saberes. Para que isto aconteça o professor deverá conhecer a si mesmo, em seguida analisar e refletir sobre o processo educacional no qual estava inserido na época em que era estudante, principalmente do primário. Diante das reflexões e análises o professor poderá ponderar sobre sua postura e as contribuições prestadas aos seus alunos e alunas, divergindo ou aceitando o modelo educacional de sua época. (...) poderá contribuir efetivamente para inclusão dos alunos e alunas no contexto social que requer dos indivíduos o conhecimento global. (Brisa Nunes, on-line)

A sociedade atual se caracteriza pelo dinamismo, pelas mudanças sem precedentes históricos, decorrentes da ampliação e renovação da pesquisa e da aplicação do conhecimento numa escala planetária. Nessa perspectiva o currículo do contexto atual, há de considerar princípios básicos de um currículo aberto e inovador com as diversidades culturais, interdisciplinares e com as novas tecnologias da informação e comunicação. (...)

Um currículo necessário na contemporaneidade é o currículo como os caminhos da inteligência que o aprendiz percorre em sua carreira de vida, com vista à construção de sua cidadania e da sua competência profissional. Que articula um conjunto de experiências que cada aprendiz irá realizar no seu processo de desenvolvimento pessoal e social, no qual o desenvolvimento das competências estará presente sempre, enfocando os aspectos cognitivos e éticos, pois não existem separadamente. Essas experiências, que se apóiam em conhecimentos e saberes, permitirão a configuração das competências em virtudes das necessidades e expectativas individuais para solução do problema educativo. (Gicélia Batista, on-line)

Mais uma vez, retorno ao encontro com Lícia para identificar a Educação como um lugar do acolhimento dialógico. O espaço que eu pensara vazio para a discussão sobre autoria vai sendo preenchido como empréstimo de diferentes concepções a seu respeito e confirmado pelos professores-cursistas, quando assumem o seu lugar no processo autoral.

Tendo em mente os diferentes contextos da educação ou, como me refiro aqui, seu a-con-tecer em Irecê, inquietei-me com a diversidade de professores e dos modelos de educação para este terceiro milênio. Parto da reflexão sobre a frágil articulação entre a teoria e a prática nos currículos das Licenciaturas, revelado com maior intensidade, a partir do trabalho com a formação de professores no exercício da sua profissão.

Ao assumir as escolhas para as Atividades Curriculares, o cursista pôde assumir, também, seu processo formativo e isso favoreceu a melhor compreensão do Curso. Foi possível vivenciar experiências menos prescritivas e relações mais horizontais, o que fortaleceu o diálogo entre quem ensinava e, ao mesmo tempo, refletia sobre o que aprendia. É lugar comum a ênfase dada à valorização do conhecimento do estudante. Aqui pergunto: e quando este estudante é professor?

Um documento norteador como o currículo não pode ser burocrático para atender somente as demandas do mundo educacional, ele precisa atender as demandas do professor, da sua localidade; ele tem que discutir os entraves que paralisam o profissional educador. (Gervasio Mozi, on-line)

Na experiência com a Licenciatura em Irecê, assumimos trincar o modelo de ensino vigente que pouco contribui para o trabalho coletivo, para coexistir na tensão de outra possível proposta de formação docente. Ao inquietarmo-nos com a alteração dos tradicionais modelos de ensino, buscamos conceber e propor outros modelos – que nos dispam e/ou que nos vistam. Ansiedades não faltaram no percurso da pesquisa, o que me levou a trilhas tão sinuosas quanto às interrogações retomadas a seguir.

Nas curvas das interrogações

Localizo minhas primeiras inquietações ainda na elaboração do anteprojeto da pesquisa, quando, partindo da minha experiência com cursos regulares de Licenciatura, iniciei o trabalho com a primeira turma de professores em Irecê (2004). Pensar sobre a formação docente não mais como professora que transmite um saber verticalizado para o aluno, me forçou a ir para “o lado de dentro” do processo. Foi preciso repensar, inclusive, a gramática para outra relação desejosa, necessária e, para mim, possível.

Os lugares do professor e do aluno foram revisitados: agora ensinávamos a quem ensinava, éramos professores de professores e queríamos protagonizar com o grupo um currículo aprendente e ensinante, tendo como base a participação docente nos acontecimentos do Curso. Por isso, retomo aqui questões apresentadas anteriormente,

- ❖ Como protagonizar transformações das ações pedagógicas para uma educação contemporânea, quando a formação teórica e prática deste professor, muitas vezes, tem sido atrelada às estruturas curriculares hierarquizadas e descontextualizadas do seu cotidiano e da sua sala de aula? Mais ainda, como ser este protagonista quando o conhecimento docente tem sido ignorado em detrimento de pretensas verdades e outros discursos?

Os saberes/fazeres dos professores-cursistas, como dito anteriormente, foram articulados às Atividades em Exercício (cf. nota 03). O processo de uma formação em exercício, discutido em todo o Curso, contribuiu para melhor associação da teoria à prática. Na verdade, pudemos identificar tanto o movimento de fundamentar teoricamente a sua prática, quanto entender a prática à luz das teorias estudadas, o que nos levou a muitas “desordens”.

Um dos conflitos que primeiro surgiu foi: “o que eu aprendi não vale mais nada?” Essa questão remetia, também, ao modismo do Construtivismo equivocadamente adotado como método de ensino, vivido em toda a educação nacional nos anos 1980-90. Nesse período, as capacitações promovidas pelo Estado tinham, por tradição, a pouca valorização do saber/fazer do professor, sob o argumento da necessidade de conhecer a realidade de aprendizagem dos seus alunos. Na minha avaliação, a grande quantidade de cursos feitos pelos professores nesse período, contribuiu muito para a demora da compreensão de que esta Licenciatura era uma qualificação e não mais uma capacitação.

Outros tantos conflitos foram apresentados pelos professores-cursistas sobre proposta a curricular e a efetiva participação deles durante todo o tempo. Logo tivemos notícias de que o Curso não era uma proposta séria. O que ainda deixava essa notícia sob suspeita era a chancela da UFBA – “uma instituição séria e de respeito”, nas palavras dos cursistas. No Ciclo Dois (2004.2), em mais uma reunião com os professores-cursistas, ouvimos algo que traduzia a desconfiança do projeto arrojado de um curso sem disciplinas: “dizem que o que estamos fazendo é uma Aceleração, só que em nível universitário”. Sim, para alguns, a formatação curricular possibilitava a construção da imagem de mais um curso cartorial e aligeirado: era semipresencial, não tinha disciplinas, tínhamos muitos professores que iam fazer as atividades e podiam retornar ou não, entre outras rupturas.

As dificuldades para compreender as rupturas propostas também ecoaram institucionalmente e o Curso deparou-se com o “mal dizer” na própria Faculdade de Educação/UFBA. Tais dificuldades se traduziram em grande oposição à proposta curricular assumida para a formação docente em serviço.

Retomo a questão a propósito de “protagonizar transformações das ações pedagógicas”, e entendo com clareza que não bastava ter a proposta de um grupo, era necessário entendê-la e filiar-se a sua imanência. Cinco anos depois, percebo a atuação dos professores egressos e a dos professores da segunda turma e me tranquilizo: sem ignorar o conhecimento tecido coletivamente, encaramos os conflitos de muitas e diferentes “verdades” ali construídas, ou seja, ao aumentarmos nosso potencial de comunicação aumentamos, também, os níveis de des/acordos e des/entendimentos.

O Curso não cumpriu apenas com a demanda cartorial de licenciar professores da rede municipal de ensino. O diploma seria uma consequência de toda uma formação docente pautada, também, na formação desses professores, protagonistas das ações pedagógicas. O compromisso com a inclusão, iniciado no processo seletivo orientou as decisões da Equipe de trabalho. A aprendizagem não foi coercitiva, uma para todos e, ante a dificuldade apresentadas por alguns professores contamos com a parceria da Prefeitura Municipal de Irecê para um adendo ao convênio que estabelecia o prazo de três anos para essa Licenciatura. Foi criado, então, o ciclo sete para que alguns professores finalizassem seu percurso, respeitando o seu tempo de aprendizagem.

O início de um novo milênio “assanhou” os pensamentos, as atitudes, os desejos de um coletivo atuante na educação: formar o cidadão crítico era voz corrente no final do século que se aproximava do seu fim.

- ❖ Como formar professores na contemporaneidade com *programas* com o perfil da modernidade? Qual o perfil do professor desta contemporaneidade? Que saberes são necessários para sua formação?

Na última década do século passado, autores brasileiros (Pedro Demo, Guiomar Namó de Melo, Nilda Alves, Marli André...) e estrangeiros (Cesar Cool, Edgar Morin, Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud...) ganharam projeção nacional e, muitas vezes, foram tomados como “papas da educação”: uma expressão que revela o poder legitimado para veiculação de idéias que, mesmo debatidas, eram absorvidas como indiscutíveis por um bom número de pessoas em nossa área de trabalho. Esses e outros autores foram assumidos como referência essencial para os educadores no Brasil em razão de idéias sobre a profissionalização de professores.

Neste movimento, ainda precisávamos conhecer e experimentar, mais de perto, as diferentes realidades de ensino para as quais éramos convidados a interferir. A chegada dos “doutores da UFBA” em Irecê sentiu seus momentos refratados pelos professores, devido à tradição de ser considerados, mais uma vez, “pessoas de fora virem dizer o quê e como ensinar”, traduzido nos sentimentos dos professores-cursistas. Era preciso nos aproximar do cotidiano dos professores, se não quiséssemos ser mais um grupo de “pessoas de fora” e, assim, fomos nos envolvendo nos trabalhos e atividades desenvolvidos na rede municipal de ensino.

Partilhávamos das preocupações de que a escola tornara-se alvo de críticas por não cumprir o complexo papel que lhe foi consignado: a socialização do saber, a construção pessoal do conhecimento, a formação para o trabalho e a produção de identidades coletivas. Atribuímo-nos então a necessidade de conhecer as escolas que abrigavam os cursistas, e no Ciclo Três (2005.2), organizamos as visitas – tanto na sede, quanto nos povoados. Fomos a campo observar as ressonâncias da Licenciatura no cotidiano escolar. Com esse propósito, conversamos com os estudantes dos professores-cursistas e tentamos apreender, nesse bate-papo, as conexões entre a teoria e prática.

Traçamos um roteiro para nortear as visitas. A primeira opção foi a de uma entrevista semiestruturada, por meio de uma conversa informal com os estudantes, indicados pelos cursistas, para problematizar algumas questões:

- Mudanças/permanências na prática pedagógica,
- Ressonâncias no planejamento escolar/didático,
- Relações: gestão escolar-vivência do Curso,
- Projetos realizados (autoria, tipo de articulação pensada/realizada, aprendizagens resultantes...).

A visita às escolas envolveu toda equipe de Coordenação e Orientação, sendo assim, dificilmente passaria a largo de uma prestação de contas. Apesar de buscarmos, em nosso cotidiano, a prática de uma relação horizontalizada, é difícil romper com a cultura escolar verticalizada e centralizadora, como as que ainda temos nos modelos de ensino atual.

Em cada chegada às escolas, foi necessário desmontar a história visita do inspetor. Comum ao modelo de ensino até os anos 1970, no qual era considerado “alma do ensino e, como tal, agente de total confiança do governo” (MIGNOT, 2003, p. 52). Curiosa em relação à palavra “visita”, cliquei no editor de texto e ele apresenta dois sinônimos: “inspeção” e “vistoria”. Não éramos *inspetoras*, mas esse era o lugar que corríamos o risco de ocupar no imaginário de muitos dos que nos recebiam. Mais uma vez, precisávamos de outra gramática que traduzisse melhor as ações, intenções e relações no Curso.

As questões-roteiro da visita nos remetiam a problemas que nem sempre são específicos da formação docente, como infraestrutura, políticas públicas, participação da família... As atividades curriculares orientavam e estimulavam os cursistas, mas foram muitas as dificuldades contextuais relatadas para adequarem as questões ao ensino da Educação Infantil, por exemplo: havia mães depressivas, pais

desempregados, deficiências alimentares e nutricionais... Enfim, famílias inteiras órfãs de uma política pública que favoreça à cidadania.

O primeiro lugar que visitei foi uma creche do município. Nessa visita, percebi que o segmento da Educação Infantil foi pouco contemplado nas discussões do Curso. Durante a visita, notei que, nem sempre, esse segmento é percebido pelos professores como um estágio escolar da criança. Creche parece não ser assumida como espaço de aprendizagem, mas um local em que as mães deixam seus filhos em segurança. Um dos sintomas disso está no fato de as professoras pouco relacionarem as atividades que realizam ao desenvolvimento psicogenético e cognitivo das crianças. Em suas falas enfatizam mais os cuidados com a higiene e as brincadeiras que promovem, sem fazer alusão à ludicidade e sua importância nesta etapa do desenvolvimento infantil.

Ainda é frágil a compreensão sobre os aspectos escolares e pedagógicos na chamada primeira infância: fase do desenvolvimento humano do nascimento aos seis anos e compreendida como base para todas as aprendizagens humanas, com forte influência para as contribuições que a criança pode trazer para a sociedade, quando adulta.

Ao identificar essa lacuna no Curso, me inquieto com o fato de essa demanda não ter sido apresentada pelos professores-cursistas, assim como a questão ter “escapado” das discussões feitas pela Equipe e Atividades Curriculares, por não terem sido oferecidas na primeira turma. Certamente, deve ser uma provocação assumida para a segunda turma, hoje no Ciclo Três do Curso (2009.2). Pensando assim, outras questões permearam o processo desta pesquisa:

- ❖ Que vozes têm calado/falado no processo formativo do professor?
O que dizem os professores sobre elas? O que dizem/calam os

professores com suas próprias vozes? O que os têm implicado no próprio percurso formativo?

Entramos neste século já com a marca da profissionalização em exercício com vistas à qualificação urgente de muitos e novos professores do ensino básico. Mas o professor a ser qualificado, no geral, pouco participa ativamente do processo de profissionalização, muito da sua voz tem sido silenciada e percebemos isso nas visitas às Escolas.

Seguindo com as visitas, agora no Ensino Fundamental - 1ª à 4ª série. Mais uma vez, a expectativa da nossa chegada criava tensões para o corpo docente. A acolhida calorosa da Direção e da Coordenação convivia com o desconforto motivado pela nossa presença. As professoras, à medida que íamos visitando as salas de aula para um *bom-dia*, apresentavam seus olhares ansiosos – chegou a hora!

Em uma das salas de aula, nos reunimos com crianças de seis a dez anos – alegres, afetivas, mas ainda desconfiadas daquele momento. Aos poucos, vão retomando a sua espontaneidade, o que faz com que a nossa conversa flua com naturalidade. Todos sabem que a sua professora estuda em uma Universidade, gostam muito da escola e as atividades que destacam é ler e escrever. Dizem, também, gostar dos *deveres* que fazem, e isso me chama a atenção: gostam de fazer dever? Começo a perceber naquelas falas que temos relatos de contentamento quanto ao processo da aquisição da escrita.

Em nossa conversa informal, pergunto-lhes:

- *Do que vocês mais gostam nesta escola?*

Silêncio..., olhares inquietos, entre olhares..., caras e bocas, olhos arregalados e risonhos. Um tempinho depois a resposta:

- *“DOS PROFESSORES!”*

A ida às escolas nos confirmou, mais uma vez, a importância da formação do professor em nível superior. Conversávamos muito com eles, mas ouvir suas crianças nos aproximou do cotidiano das escolas. Fomos desenhando uma aula aberta em que trocávamos relatos de experiências e aprendizados e percebíamos as ressonâncias das ações do Curso refletidas naquelas falas. Pude, aos poucos observar mais de perto os percursos que os professores-cursistas iam fazendo, desenhando, ou não, seu processo autoral.

Digo “ou não” porque, para além de buscar inaugurar outra “ordem”, há muito um modelo estrutural anterior que permanece. O entusiasmo pela autonomia não é amplo e irrestrito. Ainda encontramos conforto nas relações verticalizadas em que o outro é responsável (ou responsabilizado) pelos sucessos e insucessos da educação.

Nas duas turmas do Curso (2004-2007 e 2008-2011), temos 215 professores que realizam/realizaram sua formação em serviço. Generalizar e/ou pensar que todos tiveram o mesmo nível de participação, atuação e inserção nesse processo é minimizar, ou até ignorar, o caráter dinâmico do caminho percorrido por eles e por toda a Equipe. Um exemplo disso é a integralização das 3.200 horas, carga horária total do Curso. Ao emitirmos os Históricos Escolares finais para cada cursista, vimos que alguns tinham cumprido o total mínimo, mas era expressivo o número de professores que extrapolaram esta carga horária, chegando a realizar 4.800 horas de Atividades Curriculares.

O processo autoral não está formulado no Projeto Pedagógico do Curso nem é uma das suas âncoras (Cf. p26), melhor dizendo, ele não foi tematizado a época da formulação da proposta curricular da Licenciatura. Mas, foi, exatamente, a partir do currículo assumido, quando o professor é provocado a pensar sobre seu processo formativo, que suas atitudes

frente ao processo são observadas, investigadas e debatidas. O professor como protagonista do seu processo formativo, certamente, foi um aspecto importante para o artefato do currículo neste Curso. Assim, pensar o processo autoral dos professores-cursistas me conduziu a mais interrogações:

O que ocorre quando os autores são *anônimos* e desconhecidos? Que re/conhecimento pode ser dado aos professores do Sertão baiano, quando produzem suas escritas e seus discursos? Que valor tem estas escritas quando são reveladas? É possível reconhecer nestes sujeitos um movimento de *autoria*?

Somente no final do século passado, o acesso à escolaridade obrigatória foi universalizado no Brasil. O ingresso na escola foi assegurado por lei, mas a permanência nela ainda encontra desafios estruturais de grande base socioeconômica e cultural, como os estudos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, por exemplo.

Foi o que percebi em outra visita à escola feita à noite, na qual encontramos pessoas que, segundo eles, “estão parados (sem estudar) há mais de dez anos”. No grupo, uma das pessoas com 34 anos e em processo de alfabetização revela o estímulo do professor-cursista em seu processo de ensino e aprendizagem. Outro estudante dizia que agora não queria parar mais de estudar, e que desejava chegar à universidade, a exemplo dos seus professores. Foi possível perceber que estudantes se sentem identificados com estes professores: são pessoas que trabalham e estudam.

Uma senhora de 73 anos, que tinha seu penteado em um coque preso por um lápis, me tocou profundamente. Em coro com seus colegas de vinte e poucos anos, ela dizia: - “Estudo é tudo!”. Nesse cenário, tivemos um diálogo com um dos estudantes da turma EJA:

- *A senhora é doutora, não é professora?*
- *Ainda não [risos].*
- *É que aqui em Irecê a gente tem muito doutor: doutor fulano, doutor sicrano..., mas é gente que, às vezes, nem tem estudo.*
- *Então deixa eu te explicar. Depois de concluir a escola básica e a universidade, a gente pode fazer outros cursos. Eu agora estou fazendo um doutorado em educação, também pela UFBA. (...)*
- *A gente chama as pessoas daqui de doutor, mas a senhora, estudando tanto... A senhora sabe tudo, não é professora?*

(grifos meus)

O lugar da *doutora*, rapidamente e em aproximação, foi ocupado pela *professora*: “a senhora sabe tudo, não é professora?” Esta é uma das faces do imaginário criado pelo modelo de ensino utilitário que ainda temos: “estudo é tudo!”. A visita, ao final, foi avaliada por uma das estudantes:

- *Quando soube que vinha alguém da Universidade aqui pensei: o que vou conversar? Mas agora eu fiquei contente porque aos 43 anos descobri que eu sei conversar com alguém da universidade.*

Ainda precisamos cuidar da condução das políticas educacionais, da gestão democrática do ensino, dos formatos e conteúdos da educação inicial e continuada dos professores. Para Santo Agostinho, “só existe o tempo presente: presente do passado, presente do presente e presente do futuro” (in MELO, 2004, p.56). Então, não há tempo a perder – ainda temos como desafios para nossa contemporaneidade a qualidade e a equidade como parte das muitas e diversas metas para a educação básica nacional.

Muitas são as denúncias das mazelas e dos destratos à educação, lugar comum encontrado nos vários relatos. Pouco se conseguiu superar das tais denúncias e assumir reflexões e ações propositivas. Então,

- ❖ Que permanências e quais rupturas a experiência este curso de *Licenciatura em Pedagógica* levou e trouxe dos nossos saberes com a educação em Irecê? O que pode ser escrito, e mais, o que pode nos revelar as escritas docentes tais estes acontecimentos?

As novas exigências da sociedade e de uma reforma escolar contemporânea trazem desafios importantes à formação docente, por isso, precisamos de outros paradigmas curriculares e metodológicos que atendam às demandas atuais. Em outras palavras, os saberes/fazer da formação dos professores em exercício devem contemplar o conjunto de representações e conhecimentos construídos por eles ao longo da sua experiência.

Ir às escolas nos aproximou dos contextos escolares distintos – tanto na sede, quanto nos povoados -, contribuiu para uma constante re/visita ao projeto do Curso, para refletir sobre a proposta curricular e seu redimensionamento, ou não, para que pudéssemos perseguir os objetivos propostos.

As visitas foram a nossa “caixa preta”: dispositivo que contém informações cruciais sobre o avião e sobre o vôo - nela ficam gravadas as conversas entre os tripulantes da cabine e dados importantes como velocidade, aceleração, altitude, ajustes de potência, entre outros. As visitas foram o nosso instrumento de vôo: auxiliaram-nos repensar o Curso em sua velocidade, aceleração e outros ajustes.

Vimos e avaliamos o quanto os professores-cursistas estavam sendo protagonistas, ou não, do seu processo formativo. Para além do *anonim-ato*, em que parece não ter alguém à frente das ações, vivemos

uma *anima-ação* da prática docente, conhecendo o dia-a-dia escolar da rede municipal de ensino.

Na síntese complexa do movimento de construção do conhecimento, as nossas histórias foram tecidas, trançadas e embaralhadas – são todas histórias de professores. Então, há de se contemplar os repertórios e os valores que cada professor construiu ao longo da sua experiência individual. Aí, sim, quem sabe, estamos em processo de troca na relação do ensino e com a aprendizagem para uma melhor compreensão do que (já) existe.

Conhecer os diferentes contextos da educação e seu a-con-tecer em Irecê nos provocou, durante todo o desenvolvimento do Curso, ao tempo que possibilitou perseguir os objetivos propostos, desde o seu projeto, e legitimar o processo formativo destes professores da rede municipal de ensino, afetando-nos, também, no nosso próprio processo formativo.

CONFLITOS ANUNCIADOS: o começo do fim

*A lógica do vento, o caos do
pensamento, a paz na solidão*

*A órbita do tempo, a pausa do
retrato a voz da intuição*

*A curva do universo, a fórmula
do acaso, o alcance da promessa*

*O salto do desejo, o agora e o
infinito, só o que me interessa.*

Lenine

Na saída do litoral para o sertão muitos foram os conflitos – ora anunciados, ou não. Do final do Curso, primeira turma, em 2007, até seu reconhecimento pelo MEC (2008), tivemos um ano inteiro em que as diferenças e divergências ganharam visibilidade. Muitos embates foram travados nos espaços acadêmicos da FAGED/UFBA. Mas os conflitos se estenderam aos espaços virtuais on-line também, e um e-mail apresentou oposição frontal à proposta curricular do Curso em Irecê. Sem vir ao caso a sua autoria e, para além do seu endereçamento, transcrevo um fragmento como pré/texto para tecer algumas reflexões sobre o seu teor.

(...) Aproveito a oportunidade para esclarecer aos que tentam entender o significado desta heterodoxa proposta curricular que ela é fruto de um movimento de idéias, conhecido genericamente como *pós-modernidade* que tem como características:

a desconfiança, ou mesmo o repúdio, à racionalidade, o relativismo epistêmico, o ceticismo generalizado em relação à ciência, o interesse especial pela subjetividade, a ênfase em discursos e linguagens em oposição aos fatos, a ‘desconstrução’ generalizada de todos os saberes, a transferência por analogia de constatações das ciências experimentais para as ciências humanas e a filosofia, a exaltação à diferença, o fascínio pelas formas exotéricas (*sic*) e de explicação do real, a ininteligibilidade do discurso, a transposição da Literatura para domínios mais sistematizados do saber, a proclamação do fim das grandes sínteses teóricas, a defesa do princípio de que todos os saberes se equivalem, a crítica à fragmentação do conhecimento..., enfim, a lista é longa e contempla ainda vertentes e variações no seu *corpus teórico*.

O currículo de Irecê é, portanto, fruto desta extravagante visão do conhecimento (...).

(documento on-line 04/2007)

Heterodoxa também será minha reflexão sobre as idéias apresentadas nesse e-mail. Heterodoxa no sentido grego *heterodoxos*, "de opinião diferente", e não como adjetivo caracterizado por desvio de padrões ou crenças e aceites.

Ao exercitar a escuta do outro, assumo: nunca uma oposição tão frontal nos *vestiu* tanto! A pós-modernidade apresentada em adjetivação no texto, revela uma escrita que não é nossa, mas por tratar da proposta elaborada pela Equipe do Curso, logo, nos *atravessa*. Ao apropriar-me dessas palavras para discutir tensivamente os conflitos, agora anunciados, no percurso da Licenciatura em Pedagogia em Irecê, escuto Carvalho (2007, p.15),

Não é fácil escolher as palavras. Mesmo atento a impossibilidade da adequação total na escala do dinamicamente infinito, é muito importante a tentativa de adequação na escala do instantaneamente finito. Trabalhar legitimando a polissemia das palavras exige mais rigor.

Não é fácil ter o próprio discurso *atravessado pelo outro* como indica Bakhtin (1997). A rigor, é preciso atentar às exigências e ter cuidado no uso das palavras e na busca de tom, um modo de se exprimir menos acusativo e mais contributivo, afinal, fica difícil não inquietar-se com acusações. É preciso nutrir a vontade do debate sobre nossas proposições, mesmo quando estamos contra algo ou alguma coisa. No exercício da tensão proponho romper com a cultura do "ou" e assumir a atitude do "e" porque,

Quando o que se impõe é a *cultura do E* (conjunção aditiva) no lugar da *cultura do ou*, temos uma passagem da *oposição* para a *tensão*, portanto, sem a necessidade

do banimento de *um* para se ter o *outro*. (CARVALHO, idem, idem)

Desse modo, sem banir as possíveis “acusações” feitas à proposta curricular e aos propósitos do Curso, tomo de empréstimo as palavras apresentadas no e-mail, ancorando-as no Curso. Início pela.

❖ “desconfiança, ou até mesmo, repúdio, à racionalidade”.

A prática docente pode ser entendida como o *locus* de produção do conhecimento: o professor convive diariamente com problemas referentes à sua prática que demandam soluções. O professor é considerado como o responsável pela natureza do processo educativo na sala de aula e na escola, logo é necessário tê-lo no centro dos debates educacionais, dando-lhe voz para expressar as concepções, idéias, teorias e crenças que possui sobre o ensino. É importante a sua experiência pessoal na aprendizagem profissional: significação pessoal dada à experiência como fonte básica da aprendizagem profissional.

A experiência docente possibilita, com maior ou menor intensidade, soluções e produz conhecimentos para o professor: O conhecimento, aqui, tanto é produto, quanto produz experiência. Com essa compreensão, o conhecimento não é algo a *priori*, ou que esteja pronto para transmissão. Está, antes, para ser acessado, tecido, apropriado, contextualizado, experienciado.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos) ..., mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isto tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2001, p. 72)

A prática docente é singular exatamente por sua *vulnerabilidade*: leva/traz diferentes ações – por uma mesma pessoa em diferentes

situações. Este ponto de vista aponta para a compreensão de que o professor é capaz de produzir teoria na própria prática – um conhecimento experiencial. Dewey (1976) entendia o conhecimento como uma *relação índole*, uma relação de trabalho, entre um sujeito e um objeto, consistindo numa penetração mútua de ambos. Conhecimento como processo originário de vivência, da construção de objetos na experiência do real.

O século XX ainda foi palco das análises educacionais sobre o professor que teve, frequentemente, sua vida/voz foi ignorada. Somente após os anos 1980, as pesquisas educacionais estiveram voltadas para o professor, com ênfase na sua importância profissional, colocando-o no centro dos debates e, hoje, temos uma vertente de estudo e pesquisa que destaca a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional.

Na racionalidade técnica, a função docente é considerada como uma atividade instrumental, dirigida para a solução de problemas através da aplicação rigorosa de teorias e técnicas advindas do conhecimento científico. No entanto, hoje, compreendemos que todo modelo apresenta lacunas e limites profundos e significativos quando confrontado às características existentes nos fenômenos práticos com a complexidade, a incerteza, a instabilidade e os conflitos morais e éticos, entre outros. Numa perspectiva racionalista o professor é tomado por alguém que deve controlar o ritmo e/ou resultado da sua produção para realizar a ação de ensinar algo a alguém.

Romper com essa proposição é assumir que a ação docente leva a reflexão e, conseqüentemente, gera conflitos. No ensinar, cabem outras palavras: imprecisão, contradição, simultaneidade, in/determinismo, dúvidas... - palavras caras à Licenciatura em Pedagogia em Irecê. Tudo isso nos leva ao

- ❖ “interesse especial pela subjetividade e a exaltação à diferença”

A compreensão racionalista de que a função docente deve ser uma atividade dirigida para solução de problemas, com aplicação restrita a teorias e técnicas do conhecimento científico, criou lacunas no confronto de fenômenos práticos como os conflitos étnicos e morais, por exemplo. A prática docente está relacionada a questões de ordem institucional e política, organizados em uma trama social complexa e contraditória, o que, muitas vezes, pode dificultar as ações do professor. Essas questões, apesar do seu lugar aparentemente externo à prática docente, são muito mais esotéricas (aquilo que é interno) do que se pensa. Por isso, assumimos

- ❖ “o fascínio pelas formas exotéricas (*sic*) e de explicação do real”

A pretensão de explicação do real está diretamente ligada à relação linear e mecânica estabelecida entre o conhecimento científico (técnico) e a prática na sala de aula. Em todo texto, até aqui, *diferença* é uma das pautas argumentada nesta escrita. Carecemos de alguma reflexão sobre as “formas exotéricas” (*sic*) para as nossas possíveis compreensões sobre o real (?). No dicionário Aurélio, encontramos duas grafias e duas explicações para esotérico e exotérico:

ESOTÉRICO: (do gr. *Esoterikós*) Diz-se do ensinamento que, em escolas filosóficas da Antiguidade grega, era reservado aos discípulos instruídos. Todo ensinamento ministrado a círculo restrito e fechado de ouvintes. Compreensível apenas por poucos, obscuro, hermético (exotérico)

EXOTÉRICO: (do gr. *Esoterikós*) Diz-se do ensinamento que, em escolas filosóficas da Antiguidade grega era transmitido ao público sem

restrição, dado ao interesse generalizado que suscitava e a forma acessível em que podia ser exposto, por se tratar de ensinamento dialético, provável, verossímil. (Grifos meus)

As grafias – “*eso*” e “*exo*” -, nos apresentam diferentes compreensões e/ou intenções para este *adjetivo filosófico* (Aurélio, 1975), o que confirma a dificuldade de tentarmos encapsular as palavras na sua etimologia. No prefixo “*exo*”, temos a indicação do externo, exógeno e, no dicionário, “transmitido ao público sem restrição”. No prefixo “*eso*”, por aproximação, podemos assumir como o que está dentro - referenciado na Teosofia - por isto, “reservado aos discípulos instruídos”: não devem, ou não podem, ser “vulgarizados”, sendo comunicado a um restrito número de iniciados, porque

Uma palavra é atualizada - vai para o papel, a boca, a tela do computador ou para o cinema - como uma singularidade acionada por uma rede de elementos diretos e indiretos, com visibilidade e sem visibilidade, [...] em diversas escalas. (CARVALHO, 2009, p19)

Em senso comum, (eso/exo)térico estaria ligado ao conhecimento enigmático e impenetrável, ligado ao misticismo, ou seja, à busca de supostas verdades (do real?) e leis que regem todo universo, ligando ao mesmo tempo o natural com o sobrenatural.

Seria, então, possível assumir tais idéias para a formação de professores? Em aproximação que contemple diferentes compreensões da realidade, e não, necessariamente, do “real”, indo do senso comum até a formação universitária, a resposta é *sím*: em diferentes escalas de apropriação das palavras é possível assumir

❖ “a ininteligibilidade do discurso”

sendo necessário,

❖ “o relativismo epistêmico”

Entenda-se este “relativismo” não como um “vale tudo” na compreensão e explicação do conhecimento. Mas, como nos diria Mafesoli (2008), em um raciocínio prospectivo, “uma sensibilidade pós-moderna para enxergar mudanças na civilização” (2007, p.81).

Para argumentar o “tudo vale” Feyrabend (1988) defende que não existe uma entidade monolítica chamada “ciência” e que é impossível uma “teoria da ciência” ou mesmo um “método científico”

[...] É claro que a idéia de um método estático ou de uma teoria estática da racionalidade funda-se em uma concepção demasiado ingênua do homem e de sua circunstância social. Os que tomam do rico manancial da história, sem a preocupação de empobrecê-lo para agradar a seus baixos instintos, a seu anseio de segurança intelectual (que se manifesta como desejo de clareza, precisão, ‘objetividade’, ‘verdade’), esses vêem claro que só há um princípio que pode ser defendido em todos os estágios do desenvolvimento humano. É o princípio: tudo vale. (FEYERABEND, 1988, p. 27)

No *rico manancial da história*, ainda temos a forte marca da falta de diálogo, negando seu próprio prefixo “*día*”, que atravessa, que perpassa a relação. Por isso não é incomum intolerâncias, teóricas ou não, no diálogo dentro da academia que, contraditoriamente, ou exatamente por isto, deve(ria) ser o epicentro da formação de diferentes opiniões. Onde o diálogo deve ser compreendido como o encontro da palavra, o lugar em que habita o espírito, observamos o empobrecimento de idéias para agradar “os baixos instintos e a insegurança intelectual”.

As pessoas que habitam o meu texto são professores e, historicamente, foram deixados à margem da discussão sobre seu próprio processo formativo. No processo da minha pesquisa, pude reconhecer que muitos deles possuem teorias sobre o que é ensino e que estas teorias influenciam diretamente seus pensamentos e sua atuação em sala

de aula, mesmo que, às vezes, teoria e prática estejam pouco articuladas internamente no seu cotidiano escolar. A nossa existência é também a nossa convivência. Se há uma

❖ “proclamação do fim das grandes sínteses teóricas”,

é porque o homem é, basicamente, um ser dia-legal e dia-pessoal, que estabelece relações cognoscitivas e afetivas no seu processo de aprendizagem.

A formação docente está ligada aos conceitos de escola, ensino, currículo... e esses conceitos sofrem deslocamentos nos diferentes tempo-espaço. Deslocamentos estes que nos permitem construir imagens, metáforas para caracterizar o aspecto profissional da docência, concebendo compreensões distintas sobre o modelo do professor: transmissor de conhecimentos, técnico e executor de rotinas, sujeito que toma decisões e/ou resolve problemas. Vemos, assim, que o conhecimento docente se dá através do processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução no cotidiano da prática pedagógica.

Que “grande síntese teórica” daria conta da complexidade das relações locais do homem em sociedade com seu(s) aprendizado(s)? A de um cientificismo que buscou minimizar as forças da tradição cultural? A que pôs em crise as noções vinculadas ao humanismo, abrindo uma frente para a prevalência dos aspectos técnicos e científicos no âmbito da Educação? A que pretendeu o aprisionamento teórico concepções unidimensionais e, por isso, autoritárias, da racionalidade no conceito de formação? Qual é o nosso lugar nos distintos espaços formativos?

As “grandes sínteses teóricas” incorreram numa radicalidade do conceito, quando a totalidade constrange a particularidade. Um exemplo para esta formulação é a mentalidade responsável pelos campos de

concentração na Segunda Guerra: a partir de uma noção estreita sobre “raça”, houve quem tenha pretendido a formação de uma “raça pura”. Eis uma das fortes consequências das relações na sociedade moderna, marcada pelo pensamento único e fragmentado que contribuiu para a compreensão reduzida de algumas questões, negligenciando seus aspectos polissêmicos, multilógicos e complexos, sem dar espaço para as contradições próprias do ser humano.

Há uma inflação de conceitos. Em todos os domínios, parece ser um termo-chave, apesar de não dizer mais nada. Por quê? Porque conceito significa tudo àquilo que é fechado, e, portanto, é próprio dele isolar o objeto como um produto finito e acabado. (MAFESOLI, 2007, p.65),

A educação tem um papel ímpar na formulação e formação de (novos) conceitos, pois ela traz para o mundo da vida, saberes que resultam na formação de pessoas e de atitudes entre eles e seu legado cultural para a humanidade. Essa compreensão pode romper com a idéia de Mafesoli, exatamente por agregar as relações sociais no processo de aprendizado em um dado espaço e tempo. A oposição é necessária!

A oposição, antes mesmo da negação da idéia do outro, é o combustível para o diálogo. Digo combustível e não matéria prima-porque o primeiro vai sendo consumido ao tempo em que gera energia para diferentes conversas e distintos pontos de vista.

Não pretendemos apenas a novidade de um currículo inovador e criativo para o Curso em Irecê; não se tratou de “costumizar” um “novo curso”. Reconhecemos no “setentão” curso de Pedagogia amplas possibilidades para a formação em exercício do professor e suas necessidades para o ensino na contemporaneidade. Creio que conseguimos desenhar um currículo que inovou em uma área normatizada por dispositivos legais que estabelecem o perfil do pedagogo e pretendem

determinar suas habilidades e competências. Inovamos, principalmente, no campo das relações de aprendizagem.

Os conflitos no “*front*” da FACED/UFBA, nos deram o reconhecimento do caráter inovador do Curso, acompanhado da adjetivação de uma “originalidade romântica”: clara intensão de desqualificar as propostas assumidas no currículo desta Licenciatura. Porém reforço a compreensão de que “[...] ousamos, buscando a imanência como centralidade para inventar a Licenciatura em Pedagogia – ensino fundamental/séries iniciais”. (FACED/UFBA, 2008, p.17)

Para além de uma revisão literária enciclopédica de teorias acumuladas no/pelo tempo, compreendemos que, como nos diz Tomaz Tadeu Silva (1999), “currículo é documento de identidade”. O Curso em seu Projeto não era mais do que uma casa construída, sem habitação. O Curso em seu a-con-tecer foi uma casa ocupada – contruída, reformada – cheia de ações e intenções; um espaço habitado de aprendizagem. Os espaços são parte de nós mesmos, e nós, deles.

Na escuta de Lenine²⁰ re/visito o processo da minha (trans)formação;

*Daquí desse momento
Do meu olhar pra fora
O mundo é só miragem*

*A sombra do futuro
A sobra do passado
Assombram a paisagem*

*Quem vai virar o jogo e transformar a perda
Em nossa recompensa*

²⁰ É o que me interessa (Lenine, 2009)

A experiência no Curso me levou à pesquisa de doutorado. Muito além das denúncias sobre as mazelas da nossa educação, assumi a possibilidade da intervenção – ou da reinvenção da ação. Vivi a minha formação junto aos professores-cursistas e, ao pensar essa formação pelo lado de dentro, me incluí com um grande esforço em tentar não fazer discursos vazios, mas refletir sobre as práticas formativas que estamos vivendo juntos – professores-cursistas e Equipe do Curso.

As histórias de vida me permitiram recuperar as tramas da autoria no processo educativo, viver os bastidores da formação pessoal e profissional dos professores, mexer na estrutura das relações sociais de trabalho. Movida pelo meu desejo, e na presença do *desejo de aprender* dos professores-cursistas, fui tecendo a minha pesquisa que se apresentou como uma possibilidade de debater com os professores a necessidade de uma atitude propositiva da sua formação profissional e pessoal, de uma construção coletiva e social da sua identidade, apontando para outras possibilidades do conhecimento: a autoria.

*Às vezes é um instante
A tarde faz silêncio
O vento sopra a meu favor*

*Às vezes eu pressinto e é como uma saudade
De um tempo que ainda não passou*

*Me traz o teu sossego
Atrasa o meu relógio
Acalma a minha pressa
Me dá sua palavra*

*Sussurre em meu ouvido
Só o que me interessa.*

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Leonardo. Para uma genealogia de noção de autoria em literatura. In FURLANETO, Maria Marta. **Foucault e a autoria**. P. 68-84. Florianópolis: Insular, 2006.
- ANDRADE, Márcia S. et. al. **O prazer da autoria**: a psicopedagogia e a construção do sujeito autor. São Paulo: Coleção Temas de Psicopedagogia, 1999.
- ANTONIO, Irati. **Autoria e cultura na pós-modernidade**. vol. 27, n. 2, ISSN 10-1965. Brasília, 1998.
- ANDRADE, Lucilene Alves de. **A construção de uma vida profissional**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Irecê.
- APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: GADIN, Luis Armando. **Educação em tempos de incerteza**. São Paulo: Autentica, 2000.
- AQUINO, Ana Cácia Gonçalves de. **Memorial: quando as memórias narram a história da formação**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **A estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **dialogismo e construção do sentido**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BARBOSA, Eliana Bacherlard. **Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARRENECHE-CORRALES, Johana. **O método autobiográfico e a pesquisa social, Testemunhos e histórias de vida**. In Fazendo Gênero - Corpo, Violência e Poder. Disponível em http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST50/Johana_Barreneche_Corrales_50.pdf (acesso em 10 de julho de 2009)
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Antonio Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **A Aula**. Trad. Ana Mafalda Leite. São Paulo: Cultrix, 2004.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro**: anúncios de uma alegria possível. 2005. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Estratégias de produção textual: um exercício polifônico. In **Cadernos de Letras**, Rio de Janeiro, n. 20, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras 2003a.

_____. **Seleção/inclusão**: do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: **VI Seminário** da Rede Municipal de Educação, Educação Chão e Canção, 2003b, Irecê/Ba.: Rede Municipal de Educação, 2003b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRAIT, Beth. Bakhtin: **conceitos- chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei de Direitos Autorais** nº. 9610/1998. Brasília, DF, 1998.

BUENO, Silveira. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Lisa S.A, 2000.

COMPAGNON, Antonine. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Maria Inez S. S.; SÁ, Roseli; SALES, Marcea. Palavras que inscrevem a nossa história. **Presente! Revista de educação**, Salvador, ano 15, n. 2, p. 38-43, jun. 2007.

CARVALHO, Maria Inez S. S. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 5, p. 137-147, jan./jun. 1996.

_____. Projeto Irecê e Geografia. In: **X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **As encruzilhadas do labirinto**. Trad: Carmen Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Coleção Rumos da Cultura Moderna v.53).

_____. **A instituição imaginária da sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. **Memórias e reflexões: leituras e escritas de uma trajetória de descobertas**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Morreto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In RIBEIRO, Renato Janine. (Org.). **Humanidades: um novo curso na USP**. São Paulo: Edusp, 2001.

COUTINHO, Ma Antonia R. Os papéis do autor. In BLANCO, Rosa Helena (org.). **Estampa das Letras: literatura, lingüística e outras linguagens**. Salvador: Quarteto, 2004.

DELEUZE, G., GUATTARI, E. **Mil platôs**. v 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed v.131. São Paulo: Ed. Nacional , 1976..

DOLL JR., William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOUGLAS, J. **A compreensão do cotidiano**. Trad. Understaning Everyday Life. London: Ponttedye E. Regan Paul, 1971.

EREBEN, Michael. Biografia e autobiografia. Milano: Edizione Angelo Guerini e Associati, 1996. in BARRENECHE-CORRALES, Johana. **O método autobiográfico e a pesquisa social, Testemunhos e histórias de vida**. Fazendo Gênero - Corpo, Violência e Poder. disponível em http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST50/Johana_Barreneche_Corrales_50.pdf (acesso em 10 de julho de 2009)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED/UFBA. **Projeto de Formação Continuada de Professores do Município de Irecê-Ba**. Salvador, março de 2003.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED/UFBA. **Relatório FAPESB: primeira turma**. Salvador, junho 2008.

FERNANDÉZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

FERREIRA, Neusa Aparecida da Silva Ferreira. **Memoriais de uma vida sonhadora: perseguindo um sonho**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.

FEYRABEND, P. K. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FILHO, Martins Plínio. **Direitos autorais na Internet**. vol. 27, n. 2, ISSN 10-1965. Brasília, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FORTUNATO, Márcia V. **Autoria sob a materialidade do discurso**. 2003. 172p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A Sampaio. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad Salma Tannus Mucahil. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

_____. **O que é um autor?** Trad. Antonio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. 2ª ed. São Paulo: 1992.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe B Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FRÓES BURNHAM, Terezinha. Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

_____. Currículo Escolar e a construção do conhecimento. **Jornal da Educação**, Bahia, v.1, n. 2, p. , junho 1989.

_____. **Complexidade, multireferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multireferencial**. São Carlos: UFSCar, 1993.

FURLANETTO, Maria Marta. (org.) **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006.

GIROUX, Henry. **Novas Perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu C. (org). **Tempos, Narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HABERMAS, Jürgen **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicação Dom Quixote Ltda, 1990.

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JOHNSON, Steven. **Emergência**: A Dinâmica de Rede em Formigas, Cérebros, Cidades e Softwares. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zarah, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Presente! Revista de educação**, Salvador, ano 15, n. 2, jun. p. 14-21, 2007.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu C. (org). **Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Tradução de Ma Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1980.

LACAN, Jacques. **O Seminário: os escritos técnicos de Freud**. Versão brasileira de Betty Milan, 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Viega-Neto. 4 ed. Porto Alegre: Contrabando, 2001.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. A crise da ética hoje. In: **Cadernos de Letras**, n. 20. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, 2003.

LINHARES, Célia. **Um desafio para a Formação do Professor**. São Paulo: EPU, 1992.

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto et. al. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos/SP: Editora da UFSCar, 1998.

MACHADO, Ana Maria N. **Presença e implicações da noção da escrita na obra de Jacques Lacan**. 2ª ed. Injui: Ed.UNIJUI, 2000.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MALISKA, Eugenio M. Algumas considerações acerca das implicações subjetivas na escrita. In: FURLANETO, Ma Marta (org). **Foucault e a Autoria**. p.101-109. Florianópolis: Insular, 2006.

MARCONDES, Filho Ciro. No diálogo com o outro, a crisálida pode tornar-se borboleta, a comunicação tem chance de acontecer. In: **Em Questão**, v. 14, p. 95-105, jan. /jun. Porto Alegre, 2008.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Trad. Jose Fernando Camos Fontes. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

- MC LAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Arte Médicas, 1977.
- MELO, Guimar Namó de. **Educação Escolar**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MIGNOT, Ana Chrystina V. (org) **Práticas de memórias docente**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MRECH, Leny. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MOREIRA, A Flávio B. (org.) **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- MUNIZ, Jr, Durval. O pensador de todas as solidões. **Revista Educação**, São Paulo, especial Foucault pensa a Educação. p. 6-15. : Ed. Segmento, 2007.
- Revista de Educação. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica -CEAP, 2007, ano 15, n. 2 jun. p. 38-43., 2007.
- NÓVOA, Antônio. **O sentido social do conhecimento**. (oral) Ciclo de debates do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, setembro, 2004.
- _____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, jan./jun, vol. 25, n. 1, p. 11-20. 1999.
- _____.(Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- _____. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.
- OLIVEIRA, Aloisi Carlos de. **A educação dando sentido a uma vida**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.
- OLIVEIRA, Inês B. de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**. São Paulo: Pontes, 2003.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu C. (org). **Tempos, Narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- _____. **Memoriais de formação**: processos de autoria e de (re) construção identitária. São Paulo, UNICAMP, 2007. Disponível em: www.fae.unecam.br/br2000/trabas (acesso em 11 de jun. de 2009)

PINEAU, Gastón. Histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu C. (org). **Tempos, Narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Tradução de Ma Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. In: **Educação e Pesquisa**, v. 32 n. 2 São Paulo, maio./ago. 2006b.

Presente! Revista de Educação. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagogia, 2007 - Ano 15. n. 2 jun., 2007.

_____. **A escrita institucional de si**: injunção e sedução autobiográfica. Natal: Odisséia, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. (Org.). **Humanidades**: um novo curso na USP. São Paulo: Edusp, 2001.

RODRIGUES, Alessandra Rosa. **Trajetória pessoal e profissional: memórias de uma professora cursista**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Irecê

PONCE, Alfonso Rodrigues. **Pensar e Habitar**. II Seminário de Teoria sobre Arquitetura. São Paulo, 1995. *Disponível* em http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arg024/arg024_02.asp (acesso em 20/03/2005)

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In SILVA, T. T. (org). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. p. 139-204. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento, n. 03 - **Foucault pensa a Educação**. Especial. Biblioteca do Professor, 2007.

RISÉRIO, Antonio. **Uma história da cidade da Bahia**. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

SÁ, Maria. Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de Pedagogia da UFBA. 2004. 243p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SALES, Marcea A. **Ensino pela pesquisa**: uma atitude necessária ao professor do ensino básico. 2004. 92p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Ana Paula Moreira. **As tecnologias da informação e comunicação como elemento estruturante da/na formação do professor**. 2006. 68p Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, Antonio Cecílio dos. **O lugar das memórias: as relações entre o todo e as partes num circuito individuo/profissão**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Irecê.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **A crítica da razão indolente**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Rosangela Rodrigues dos. **Resgate de memórias: minha trajetória pessoal e profissional**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Irecê.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PMI. VI Seminário da Rede Municipal de Educação – Educação Chão e Canção. Irecê/Ba, 2003.

SERRA, Aroldo Fernandes. **O baú de minhas memórias: paráfrases de uma vida de aluno, professor e cursista**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.

SERPA, Fellipe. EDC 721 - **Educação e Territorialidade**, 2000 (oral).

SIRQUEIRA, Ivanilton Barbosa. **Minha história, minhas memórias**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Geane Pereira da. **Vida de professora: memórias, histórias e experiências**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.

SILVA, Terezinha Ma. Nelli. **A Construção do Currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Suely Gallii. **Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Edson Luiz André de. **O inconsciente e as condições de uma autoria**. vol 10, n.1, p. 225-238. São Paulo: Psicologia/USP, 1999.

SOUZA, Elizeu C. de. (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Presente! Revista de educação**. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP, ano 15, n.2 jun./2007. p. 44-49. Salvador, 2007.

_____. **Tempos, narrativas e ficções**: invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Rosália Gois de. **Memórias que constroem histórias**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Vera Lúcia P.. **Vôo na memória, reconstrução na história: caminho trilhado para minha formação pessoal e profissional**. 2007. Memorial-Formação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Irecê.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e a Educação. (oral). **Ciclo de Formação V. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia**. Salvador: UNEB, abril, 2009.

_____. Ensaio para uma filosofia da educação. **Revista Educação** – especial Foucault pensa a Educação. p.16-25. São Paulo: Ed. Segmento, 2007.

_____. **Focault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas/SP: Papyrus, 1997.